Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Полоцкий государственный университет»

И. Н. Андреева
С. В. Остапчук

ОБЩАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-21 03 01 «История»

Новополоцк
ПГУ
2010

УДК 159.9:340(075.8)
ББК 88.4(я73)
А26

Рекомендовано к изданию методической комиссией
спортивно-педагогического факультета
в качестве учебно-методического комплекса
(протокол № 7 от 20.03.2009)

АВТОРЫ :

И. Н. АНДРЕЕВА (возрастная психология);
С. В. ОСТАПЧУК (введение в психологию, общая психология)

РЕЦЕНЗЕНТЫ :

канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии
и довузовской подготовки УО «Гомельский
государственный университет им. Ф. Скорины»
Н. В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВ ;
канд. пед. наук, доц., декан спортивно-педагогического факультета
В. Н. ЛУХВЕРЧИК

Андреева, И. Н.

А26 Общая и возрастная психология : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-21 03 01 «История» / И. Н. Андреева, С. В. Остапчук. – Новополоцк : ПГУ, 2010. – 280 с.

ISBN 978-985-531-087-8.

Приведены особенности процессов физического, социального и психического развития в определенные возрастные периоды. Уделено внимание закономерностям процесса развития в целом, проблеме нормы и отклонений в развитии, рассмотрены различные теории развития.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей, специалистов, а также всех, кто интересуется психологией.

УДК 159.9:340(075.8)
ББК 88.4(я73)

ISBN 978-985-531-087-8

ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методический комплекс предназначен для изучения общей и возрастной психологии в рамках интегрированного курса «Общая и возрастная психология» студентами специальности 1-21 03 01 «История».

Цели курса:

– дать представление об общих основах психологии личности, о закономерностях и механизмах функционирования личности в социальном пространстве и развитии личности в процессе онтогенеза;

– повысить уровень профессиональной компетентности, психосоциальной адаптивности и психологической культуры студентов;

– сообщить студентам знания о сущности, закономерностях, принципах психической жизни человека (*образовательная цель)*;

– формировать у студентов навыки самоанализа, психологического понимания поведения других людей, стимулировать процессы самоактуализации и самореализации (*воспитательная цель*);

– привить студентам умения адекватной психологической перцепции, оценки и рефлексии событий окружающего мира (*развивающая цель).*

Задачи курса. После изучения курса студенты должны:

– овладеть понятийным аппаратом общей и возрастной психологии;

– научиться формулировать и высказывать собственные мысли, используя при этом терминологический аппарат общей и возрастной психологии;

– сформировать необходимые умения и навыки самостоятельной работы.

В результате изучения дисциплины студенты должны закрепить и развить следующие академические и социально-личностные компетенции:

– уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач;

– уметь работать самостоятельно;

– владеть междисциплинарным подходом для освоения и применения новых знаний;

– иметь навыки, связанные с управлением информацией;

– иметь лингвистические навыки;

– обладать способностью к межличностным коммуникациям;

– быть способными к социальному взаимодействию.

Материал лекционного курса в целом представлен в достаточно полном изложении и соответствует образовательному стандарту для соответствующей специальности, типовой учебной программе по психологии по

специальностям профиля «Педагогика» для высших учебных заведений, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 24 сентября 2008 г. (рег. № ТД-А 014/ тип; сост. Ю.А. Коломейцев и др.). Далее приводится рабочая программа курса «Общая и возрастная психология» для специальности 1-21 03 01.

Мы не ставили целью включить в содержание учебно-методического комплекса абсолютно все необходимые студентам знания. Часть учебного материала предлагается для самостоятельного изучения. В соответствии с этим студентам предоставляется возможность для самостоятельного информационного поиска. Для этого в пособии приводится список рекомендуемой литературы.

Знания по определенным темам можно проверить и закрепить при помощи проверочных тестов. Углублению и закреплению знаний в процессе самостоятельной работы способствуют приведенные в пособии задачи и упражнения.

В планах семинарских занятий приводятся проблемные вопросы и задания для студентов, стимулирующие их к самостоятельному поиску. Каждый план семинарского занятия сопровождается списком литературы.

В словаре приведены основные понятия, связанные с изучением общей и возрастной психологии.

В соответствии с принципом интегральной модульности учебный курс дисциплины разделяется на три модуля. Для оценивания достигнутых результатов обучения используется рейтинговая система. Определение рейтинга студента осуществляется в соответствии с требованиями, содержащимися в приложении.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА[1]

Тема	Лекции	Практические занятия
Модуль 0. Введение в психологию 1. Введение в психологию. Методология и методы психологии	2	–
Модуль 1. Общая психология 2. Самосознание личности. Мотивация 3. Личность в социуме и ее социализация	 2 2	 2 2
Модуль 2. Возрастная психология 4. Процесс развития. Периодизации психического развития 5. Развитие в младенческом и раннем возрасте 6. Развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте 7. Развитие в подростковом возрасте 8. Развитие в ранней юности 9. Развитие в зрелом возрасте	 2 2 2 2 2 2	 2 2 2 2 2 2
Итого	18	16

ПРОГРАММА КУРСА

Модуль 0. Введение в психологию

1. Введение в психологию. Методология и методы психологии

Методология психологии: общая, специальная, частная. Основные принципы психологии. Понятия метода, методики. Требования к методам психологических исследований: валидность, надежность, репрезентативность. Классификация методов: эмпирические, организационные, обработки данных, психологического воздействия. Классификация методов психодиагностики. Аналитическое наблюдение и экспертные оценки. Метод тестов. Методики шкалирования и самооценки. Проективные методики. Психологическое исследование: виды (эмпирическое исследование и эксперимент), основные этапы, методика проведения.

Модуль 1. Общая психология

2. Самосознание личности. Мотивация

Самосознание, «Я-концепция», образ «Я». Самооценка и уровень притязаний. Аффект неадекватности. Характеристики личности (психологическая защита, жизненный план, компенсаторные механизмы, внутри-

[1] Если по усмотрению преподавателя на тему «Процесс развития. Периодизации психического развития» отводится 4 часа лекций, то на практическое занятие тема «Об отклонениях в развитии» не выносится. При таком подходе на лекционный курс отводится 20 часов, на практические занятия – 14 часов.

личностный конфликт). Развитие самосознания. Личность и ее жизненный путь. Стратегия жизни личности. Жизненные сценарии в судьбе человека. Мотивационно-потребностная сфера личности. Направленность личности. Личностные диспозиции: потребности, цели, установки. Ценностные ориентации личности. Сознательная и бессознательная мотивация.

3. Личность в социуме и ее социализация

Специфика личностной проблематики в социальной психологии. Социализация личности. Стадии процесса социализации. Институты социализации. Факторы социализации. Механизмы социализации. Регуляция социального поведения. Условия и механизмы просоциального поведения. Социализация агрессивности и условия ее снижения. Социальная поддержка и самоактуализация. Личностная зрелость и личностный рост. Социальная установка, ее структура и функции. Социальная установка и поведение.

Модуль 2. Возрастная психология

4. Процесс развития. Периодизации психического развития

Предмет, задачи, основные разделы возрастной психологии. Методы возрастной психологии.

Понятие психического развития. Закономерности, цели, факторы психологического развития. Основные понятия и общие вопросы развития: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразования возраста, психологический и физический возраст. Сензитивные периоды, зоны актуального и ближайшего развития, критическое и литическое развитие.

Проблема генотипической и средовой обусловленности. Краткий обзор теорий развития. Основные подходы к периодизации психического развития. Эмпирическая и теоретическая периодизации. Периодизации психического развития С. Холла, З. Фрейда, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона.

Об отклонениях в развитии. Понятие нормы и отклонения в развитии. Основные категории аномальных детей. Дети с задержкой психического развития. Акцентуации характера и психопатии. Депривация. Невротические отклонения и их причины. Девиантное поведение у подростков.

5. Развитие в младенческом и раннем возрасте

Пренатальное развитие ребенка. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте. Врожденные формы психики и поведения. Развитие органов чувств и познавательной сферы в младенческом возрасте. Развитие речи и наглядно-действенного мышления.

Психосоциальное развитие. «Комплекс оживления». Боязнь чужих людей. Роль общения ребенка со взрослым в психическом развитии.

Кризис 1 года, его причины и проявления.

Социальная ситуация развития в раннем возрасте. Фундаментальные приобретения ребенка раннего возраста: прямохождение, речь, предметная деятельность.

Появление предметной и игровой деятельности. Отличие предметной деятельности от манипулирования. Роль предметной деятельности в развитии познавательной сферы. Развитие речи.

Особенности психосоциального и личностного развития. Кризис 3 лет. Симптомы кризиса по Л.С. Выготскому: негативизм, упрямство, строптивость, непослушание.

6. Развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте

Социальная ситуация развития дошкольника. Роль игры в развитии. Развитие когнитивной сферы. Особенности мышления дошкольника (по Ж. Пиаже).

Развитие личности и социального поведения. Усвоение нравственных норм, особенности самооценки, развитие чувств и воли, становление базовых качеств личности.

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Психологическая готовность к школе: мотивационная, интеллектуальная, волевая, социальная, социально-психологическая. Учебная деятельность и развитие когнитивной сферы.

Развитие личности в младшем школьном возрасте. Развитие мотивации достижения успехов. Кризис 6 – 7 лет.

7. Развитие в подростковом возрасте

Социальная ситуация развития подростка. Анатомо-физиологическая перестройка организма и ее влияние на весь процесс развития. Чувство взрослости. Кризис подросткового возраста. «Кризис независимости» и «кризис зависимости».

Личностное развитие в подростковом возрасте. Развитие самосознания. Особенности когнитивного и аффективного компонента «Я-концепции». Взаимосвязь когнитивных и аффективных процессов в развитии самосознания. Взаимоотношения подростков со сверстниками. Функции общения в подростковом возрасте. Подростковый конформизм. Взаимоотношения с родителями и учителями.

8. Развитие в ранней юности

Социальная ситуация развития в ранней юности. Особенности самоопределения старшеклассников.

Когнитивное развитие в подростковом и раннем юношеском возрасте. Особенности учебной деятельности.

Взаимоотношения старшеклассников со взрослыми и сверстниками. «Личный миф» и «воображаемая аудитория». Причины проблем во взаимоотношениях: застенчивость, юношеский эгоцентризм. Жизненное самоопределение и выбор профессии.

9. Развитие в зрелом возрасте

Понятие зрелой личности. Характеристики зрелой личности. «Возрастные часы». Когнитивное развитие в зрелом возрасте. Диалектическое мышление. Развитие саморегуляции, обязательности и ответственности. Повышение уровня «кристаллизованного» интеллекта. Мудрость. Динамика развития познавательных процессов.

Психосоциальное развитие в зрелости. Генеративность. Мотивация деятельности зрелой личности. Развитие «Я-концепции» и самоактуализация.

Возрастные кризисы и их особенности. Смерть как критическое событие жизни человека.

МОДУЛЬ 0. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Введение в модуль

Ответьте на следующие вопросы и выполните задания, опираясь на знания из курса «Основы психологии и педагогики»:

– назовите объект и предмет психологии как науки;

– какие задачи ставит перед собой психология;

– охарактеризуйте предмет психологии на разных этапах развития научного знания;

– назовите имена ученых, внесших вклад в развитие психологических знаний в период их вызревания в недрах других дисциплин;

– какой вклад в развитие психологии внесли такие ее направления, как психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология, гуманистическая психология.

ТЕМА 1. Введение в психологию. Методология и методы психологии

1.1. Методология психологии.
1.2. Требования к методам психологических исследований.
1.3. Классификация методов исследования в психологии.
1.4. Этапы психологического исследования.

1.1. Методология психологии

Методология психологии – это система принципов и способов организации теоретической и практической деятельности, направленной на познание психического мира человека. Методология – неотъемлемая часть любой науки. Без методологии наука не имеет самостоятельного статуса. Выделяют общую, специальную и частную методологию.

Основными исходными положениями психологической науки, лежащими в основе ее методологии и методики, являются следующие принципы:

1. Принцип детерминизма (причинной обусловленности):

– психика обусловлена объективной действительностью;

– все психические явления обусловлены деятельностью мозга;

– при изучении психических явлений обязательно выявить причины, их вызвавшие;

– психика определяется образом жизни.

2. Принцип единства сознания и деятельности:

– деятельность – форма активности сознания;

– сознание – результат поведения и деятельности;

– сознание образует внутренний план деятельности;

– изменение содержания деятельности способствует формированию качественно нового уровня сознания.

3. Принцип генетический (развития):

– психика постоянно развивается и изменяется как количественно, так и качественно;

– характеристика психического явления возможна при одновременном выяснении его особенностей в данный момент, истории его возникновения и перспективы его изменений.

При общей характеристике методологического инструментария психологии принято выделять методический прием, метод и методику.

Методический прием – мысленный или моторный акт, направленный на решение текущей задачи и носящий проверенный опытом стереотипный, установившийся характер.

Метод – это способ решения психологической задачи или непротиворечивая совокупность приемов и операций изучения психических явлений.

Разработка новых и совершенствование существующих методов проходит в рамках методологии, используемой в психологии в данный период. Методы представляют собой динамичный элемент общего инструментария психологии. Их появление обычно связано с возникновением новой задачи, решение которой затруднено существующими приемами и способами.

Методика исследования – это относительно ограниченный набор конкретных приемов, предназначенных для детального изучения той или иной стороны психологического объекта. Методика разрабатывается обычно в рамках какого-либо метода исследования.

1.2. Требования к методам психологических исследований

Важными требованиями к методам психологических исследований являются надежность, валидность и репрезентативность.

Надежность характеризует независимость определенных показателей (результатов наблюдений и т. д.) от воздействия случайных и побочных факторов. Это свойство контролируется проведением повторных наблюдений с их последующей статистической проверкой. Надежность оценивает

согласованность показателей, полученных на тех же самых испытуемых при повторном тестировании тем же самым тестом или эквивалентной его формой. Другими словами, тест, к примеру, должен воспроизводить через определенное время один и тот же результат на фиксированной выборке испытуемых при условии, что за это время данная характеристика значимо не изменяется.

Существуют три основных метода оценки надежности:

– повторное тестирование (ретестовая надежность);

– параллельное тестирование (эквивалентная надежность);

– расщепление (согласованность).

Для оценки согласованности тест расщепляется на две части и проводится обследование одной группы испытуемых двумя частями теста.

Валидность свидетельствует о том, измеряет ли выбранный инструментарий именно то свойство, для которого он предназначен. Несоблюдение требования валидности может привести к тому, что, измеряя психическую устойчивость учащегося, мы получаем данные о его интеллекте. Полностью это требование реализовать не всегда удается, но необходимо стремиться к этому.

Существуют различные виды и способы определения валидности. Одним из наиболее употребительных способов установления валидности является сравнение показателей, например, психологического теста с экспертными оценками данного качества у испытуемых.

Достоверность характеризует устойчивость измерительной процедуры к фальсификации и линейной зависимости сопутствующих переменных. Она отличается от валидности в ситуациях, когда испытуемый пытается намеренно исказить ответ или измеряемая характеристика линейно связана с какой-либо иной характеристикой. Для повышения достоверности используются различные приемы: введение дополнительных шкал (лжи, коррекции); построение опросников из супервопросов (сочетание обычных вопросов о поведении или предпочтениях); использование признаков, независимых от диагноза и т.д.

Валидность и надежность соотносятся меду собой как предмет и объект измерения. Если надежность – это показатель устойчивости процедуры относительно объектов измерения, то валидность – характеристика устойчивости результатов измерения свойств объектов, т.е. устойчивость относительно предмета измерения.

Репрезентативность характеризует возможность переноса измерительных процедур с одного контингента испытуемых на другой без искажения результатов наблюдений.

Она характеризует способность выборки испытуемых быть представительной, т.е. достаточно точно отражать характеристики того контингента испытуемых, который обследуется. Если, например, поведенческие реакции определенного типа были выявлены на испытании старших школьников, то правомерность переноса этих результатов на учащихся младших классов должна быть тщательно проверена.

1.3. Классификация методов исследования в психологии

Существуют различные классификации методов:

– по цели исследования (коррекционные, оптимизации и др.);

– по форме получаемых результатов (качественные и количественные);

– по природе объекта, на котором производится исследование (естественные и искусственные);

– по использованию инструментария (математические, структурно-логические и др.);

– по временным параметрам (срезовые, сравнительные, лонгитюдные);

– по стратегии исследования (биографические, психодиагностические, наблюдение, опрос и др.);

– по уровню сложности (простые, сложные, комплексные, системные).

Метод наблюдения

Наблюдение – это целенаправленная, преднамеренная, заранее спланированная фиксация ожидаемых психологических явлений или результатов в ходе естественного развития событий без активного вмешательства исследователя.

Общая процедура наблюдения складывается из следующих процессов:

– определение задачи и цели;

– выбор объекта, предмета и ситуации;

– выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации;

– выбор способов регистрации наблюдаемого;

– обработка и интерпретация полученной информации.

При наблюдении наиболее важным моментом является формулировка цели, которая бы способствовала концентрации внимания исследователя на том, что подлежит наблюдению. Второй важный момент – заблаговременное продумывание стратегии наблюдения.

Недостатки метода:

– трудоемкость, зависимость от самого процесса;

– эффект присутствия;

– влияние собственных установок, которые искажают результаты наблюдения.

Самонаблюдение (интроспекция) – исследователь наблюдает и анализирует свои переживания, состояние, отношения. Слабое место – низкая достоверность в связи с субъективным толкованием наблюдаемых процессов.

Метод наблюдения используется при изучении психики в различных видах человеческой деятельности. При помощи наблюдения с успехом изучается психика детей в их игровой, учебной и трудовой деятельности. Этим методом пользуется педагог при изучении возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе учебно-воспитательной работы.

Метод опроса – сбор первичной психологической информации в вербальной форме. Имеется несколько разновидностей опроса:

– интервью;

– анкетирование;

– экспертная оценка;

– беседа.

Интервью – это непосредственное взаимодействие психолога и испытуемого. Различают стандартное интервью (заранее подготовленные вопросы и задания) и нестандартное (допустима переформулировка вопросов, но без права выхода за предложенную область обсуждения). Стандартное интервью применяется для получения начальной информации о психологических явлениях и для формулировки рабочих гипотез. Нестандартное интервью обладает несколько большими познавательными возможностями, но предъявляет более высокие требования к коммуникационным способностям интервьюера.

При *анкетировании* опрос может производиться заочно и анонимно при одновременном охвате большого числа испытуемых. Достоверность результатов зависит от четкости формулировок вопросов и психологической компетентности исследователя.

Беседа – продуманный заранее согласно поставленной цели разговор с испытуемым, проводимый в свободной, естественной форме. При этом отмечаются элементы поведения испытуемого (жесты, позы, паралингвистические и лингвистические параметры, психофизиологические факторы и т.д.).

В процессе самой беседы вопросы можно изменять, варьировать в зависимости от хода исследования и индивидуальных особенностей испытуемого.

Говоря о недостатках метода беседы, обычно указывают, что при использовании этого метода возможно внушение со стороны исследователя. Возможность внушения надо учитывать и предупреждать с самого начала исследования. Для этого следует ставить вопросы так, чтобы в них не было и намека на какой-то определенный ответ. Кроме того, вопросы нужно ставить так, чтобы ответы испытуемого на один вопрос могли контролироваться ответами на другой вопрос.

Методы анализа результатов деятельности

Метод анализа творчества основан на изучении продуктов творческой деятельности человека и его связи с индивидуальными характеристиками.

Этот метод с успехом применяется при изучении возрастных особенностей психики детей. Например, рисунки и игрушки, сделанные самими детьми, дают возможность судить о широте их кругозора, о характере и объеме представлений, особенностях мышления, их интересах и т.д.

Биографический метод черпает данные для анализа изучаемого явления из биографии человека, его внешнего вида, почерка и т.д.

Методы временных и пространственных соотношений

С помощью метода поперечных срезов изучаются одни и те же психологические характеристики у людей разного возраста, уровня образования, склада мышления и т.д. Это довольно быстрый и оперативный метод, дающий достоверные результаты.

Лонгитюдный метод (метод продольных срезов) предусматривает изучение психологических характеристик в онтогенезе. Достоинство данного метода – в его основательности, а недостаток – в его больших временных затратах.

Сравнительно-генетический метод использует операцию сравнения изучаемого психического явления с подобным ему явлением. Этот метод наиболее широко используется в возрастной психологии и при изучении познавательных процессов в общей психологии.

Экспериментальные методы

При эксперименте целенаправленно и преднамеренно варьируются какие-то факторы и фиксируются изменения в изучаемом процессе. Экспе-

римент ориентирован на изучение причинно-следственных связей психического явления. Одно из важных требований к эксперименту – его воспроизводимость.

Различают следующие виды эксперимента:

– лабораторный – проводится в искусственно созданных условиях, приближенных к реальности. Результаты эксперимента с определенной достоверностью переносятся в реальность;

– естественный (полевой) – проводится в условиях реальной деятельности испытуемого;

– формирующий – совмещает психологическое исследование и обучение, воспитание и тренировки. Может проводиться в виде тренингов, игр, решений конкретных ситуаций и т.д. Широко используется в педагогической психологии.

Обычно результаты эксперимента перед их интерпретацией подвергаются математической обработке с целью выявления факторов, оказывающих наибольшее влияние на исследуемые показатели, определения общей закономерности развития исследуемого явления, а также поиска областей ожидаемого эффекта и т.д.

Методы тестирования используют специальным образом разработанные вопросы и задания. Ответы испытуемого оцениваются по измерительным шкалам в числовой форме.

Одну из первых попыток разработать тесты сделал Ф. Гальтон. В 1905 году французский психолог А. Бине создал один из первых психологических тестов – тест для оценки интеллекта. В начале XX века французское правительство поручило А. Бине составить шкалу интеллектуальных способностей для школьников, с тем чтобы использовать ее для правильного распределения школьников по ступеням обучения.

В период первой мировой войны использование тестов приобрело массовый характер. Сегодня тесты – это наиболее широко используемый метод психологического исследования. Но тесты занимают промежуточное положение между субъективными и объективными методиками.

Тестирование представлено большим количеством тест-процедур.

По форме решаемых задач испытуемыми различают следующие виды тестов:

– самооценочные;

– диагностические;

– проективные;

– тест-задачи.

По виду диагностических средств:

– бланковые тесты;

– аппаратурные.

При выполнении самооценочных тестов испытуемый может сознательно или неосознанно повлиять на результат тестирования. Но существуют и более объективные тесты. К их числу необходимо отнести, прежде всего, проективные методики. Они предполагают свободную интерпретацию исследователем выполняемых испытуемым заданий. Однако проективные тесты предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной подготовки и опыту практической работы психолога.

Методы коррекционного воздействия

Существует большое разнообразие коррекционных методов, базирующихся на различных психологических концепциях, взглядах на природу человеческой психики:

– метод классического психоанализа исходит из того, что все психические проблемы вызваны конфликтами, произошедшими с индивидом еще в детском возрасте;

– метод поведенческой психотерапии предусматривает организацию тренировочных встреч клиента с теми деструктивными ситуациями, которые обычно вызывают у него нарушения психического равновесия;

– метод гипнотических воздействий предусматривает создание у клиента состояния неглубокого транса, т.е. состояния большой концентрации и удержания его внимания на каком-то объекте;

– метод аутотренинга. Здесь человек сам влияет на состояние собственной нервной системы через эффекты самовнушения;

– метод группового тренинга. Это большое разнообразие приемов воздействия на индивида, но все они используют принцип обучающего воздействия группового фактора;

– метод НЛП. Это способ проникновения в подсознание собеседника и эффективного воздействия на него через неосознаваемые процессы.

Метод моделирования

С помощью этого метода психические явления изучаются на основе приближенного образа реальности – модели. Модель дает возможность сосредоточить внимание на главных, существенных сторонах явлений. Модель связана со своим оригиналом соотношением подобия. Необходимость моделирования возникает в психологии, когда системная сложность объекта является непреодолимым препятствием для создания его целостного образа на всех уровнях детальности, когда требуется оперативное изучение

психологического объекта в ущерб детальности оригинала, а также когда изучению подлежат психические процессы с высоким уровнем неопределенности и неизвестны закономерности, которым они подчиняются, и требуется оптимизация исследуемого объекта путем варьирования входных факторов.

Метод экспертных оценок

Этот метод широко применяют в психологии личности. В качестве эксперта могут выступать компетентные лица, хорошо знающие испытуемого: воспитатели в детском саду, классные руководители, тренеры и другие лица. Экспертные оценки наиболее целесообразно проводить не в виде описания качественных проявлений свойств (это гораздо эффективнее сделать в последующей беседе с экспертами), а в виде оценки степени того или иного свойства или элемента поведения. Эксперты должны фиксировать выраженность более или менее дробных элементов поведения. Метод экспертных оценок – метод, основанный на использовании знаний других людей, компетентных в изучаемом вопросе. Успех применения данного метода обусловлен удачным подбором экспертов.

1.4. Этапы психологического исследования

Психологическое исследование – это настоящий научно-производственный процесс движения к цели познания через решение текущих задач. В зависимости от целей и задач различают три вида исследований:

1. Поисковое исследование. Оно проводится в самом начале научного познания объекта. Цель его – получение начальной информации для формирования общих представлений о путях дальнейших действий. Его задачи – классификация изучаемых объектов, выявление их важнейших свойств, характеристик и т.д.

2. Структурное исследование. Его цель состоит в дальнейшем сужении круга изучаемых вопросов, концентрации усилий на важнейших моментах. Задачи – выявление взаимосвязей между структурными компонентами изучаемого объекта и его связей с внешней средой на уровне корреляционных связей без глубокого обоснования причинно-следственных отношений.

3. Эксперимент – полное погружение в сущность изучаемого объекта. Цель – выявление причинно-следственных связей, запускающих механизмы функционирования изучаемого объекта. Задачи этого вида исследования весьма разнообразны. Это может быть сравнение между собой нескольких психологических объектов, изучение динамики психологических объектов и др.

Психологическое исследование включает в себя ряд логически завершенных этапов. У каждого этапа свои цели, задачи и стратегии их решения:

1. Организационно-подготовительный этап. Его главное назначение – формулировка цели, задач, объекта и предмета исследования. Формулировка объекта должна привести к осознанию того, что между объективно возникающей в ходе развития психологического знания потребностью и существующими средствами ее достижения имеются противоречия. Задачи исследования представляют собой последовательность фрагментов в общем процессе решения проблемы. В формулировке цели должны просматриваться ожидаемые результаты исследования. Цель – это опережающее отражение действительности, модель будущего результата. Четкость целевой формулировки исключает разбросанность исследования, концентрирует усилия на актуальных вопросах, устанавливает границы исследования, привлекает все наиболее важное и отбрасывает несущественное. Объектом выступает какой-либо фрагмент психической реальности. Предмет исследования требует погружения в детали, ограничивающие научный поиск рамками выбранного объекта

2. Этап разработки рабочей гипотезы. Рабочая гипотеза – выраженное в словесной форме утверждение (наиболее вероятный вариант решения задачи), которое еще не имеет достаточного обоснования. Выдвижение гипотезы – ответственный этап, требующий от исследователя научной интуиции. Неверно сформулированная гипотеза может завести в тупик.

3. Методический этап. В соответствии с целью и задачами исследования производятся выбор или разработка методического инструментария. Особое внимание уделяется свойствам надежности, валидности и репрезентативности. Здесь же строится общая схема проведения исследования: планируется последовательность процедур, обдумываются возможности по привлечению технических средств и др.

4. Экспериментальный этап предусматривает сбор материала для конкретизации причин появления самой проблемы; проведение поисковых (пилотажных) экспериментов для уточнения некоторых деталей; подтверждение выдвинутой рабочей гипотезы.

5. Аналитический этап. Это этап научных размышлений о том, что удалось выявить в ходе исследования. Здесь осуществляется обработка материала методами математической статистики. Наиболее ответственным моментом этого этапа является интерпретация полученных данных. Часто в процессе интерпретации теряется 20 – 40 % информации, значимой относительно разрабатываемой проблемы.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

1. Определите основное отличие естественного эксперимента от наблюдения.
2. Выделите достоинства того и другого метода для исследования в школе.
3. Определите особенность теста как психологического метода исследования.

РЕЗЮМЕ МОДУЛЯ 0

Методология – система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Основными исходными положениями являются принципы детерминизма; единства сознания и деятельности; развития.

При характеристике методологического инструментария в психологии принято выделять методический прием, метод и методику.

Важными требованиями к методам психологических исследований являются надежность, валидность и репрезентативность.

Существуют различные классификации методов:

– по цели исследования (коррекционные, оптимизации и др.);

– по форме получаемых результатов (качественные, количественные);

– по природе объекта, на котором производится исследование (естественные и искусственные);

– по использованию инструментария (математические, структурно-логические и др.);

– по временным параметрам (срезовые, сравнительные, лонгитюдные.);

– по стратегии исследования (биографические, психодиагностические, наблюдение, опрос и др.);

– по уровню сложности (простые, сложные, комплексные, системные).

В зависимости от целей и задач различают три вида психологических исследований: поисковое, структурное, эксперимент.

Психологическое исследование включает в себя ряд логически завершенных этапов: организационно-подготовительный, разработки рабочей гипотезы, методический, экспериментальный, аналитический. У каждого этапа свои цели, задачи и стратегии их решения.

МОДУЛЬ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТЕМА 2. Личность. Самосознание личности. Мотивация

2.1. Личность, самосознание личности. «Я-концепция», образ «Я».
2.2. Самооценка и уровень притязаний. Аффект неадекватности.
2.3. Характеристики личности (психологическая защита личности, жизненный план, компенсаторные механизмы, внутриличностный конфликт).
2.4. Мотивационно-потребностная сфера личности.

2.1. Личность, самосознание личности, «Я-концепция», образ «Я»

Чаще всего личность определяется как конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки, имеют существенное значение для него самого и окружающих.

Личность – это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры, времени и истории.

Личность – это не раз и навсегда сформировавшееся качество, состояние, структура или уровень. Личность – это способ действий, образ бытия.

Личность – высшее интегральное понятие, оно характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к определенному миру, действительности.

Интерес человека к своему «Я» был издавна предметом особого внимания. Взаимодействуя и общаясь с другими людьми, человек ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, выступает для себя самого, как «Я», противостоящее «другим» и неразрывно с ними связанное.

В психологии выделяют три сферы, в которых осуществляется становление, формирование личности: деятельность, общение, самосознание.

Высшим проявлением сознания человека является его самосознание, наличие которого составляет существенный признак личности.

В ходе социализации расширяются и углубляются связи общения человека с людьми, группами, обществом в целом, происходит становление в человеке образа его «Я». Образ «Я», или самосознание (представление о себе), не возникает у человека сразу, а складывается постепенно, на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний и включает четыре компонента (по В. С. Мерлину):

- сознание отличия себя от остального мира;
- сознание «Я» как активного начала субъекта деятельности;
- сознание своих психических свойств, эмоциональные самооценки;
- социально-нравственная самооценка, самоуважение, которое формируется на основе накопленного опыта общения и деятельности.

Критерии самосознания:

- выделение себя из среды, сознание себя как субъекта, автономного от среды (физической среды, социальной среды);
- осознание своей активности – «Я управляю собой»;
- осознание себя «через другого» («То, что я вижу в других, это может быть и мое качество»);
- моральная оценка себя, наличие рефлексии – осознание своего внутреннего опыта.

В структуре самосознания можно выделить:

- осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего «Я» («Я как действующий субъект»);
- осознание своих реальных и желаемых качеств («Реальное Я» и «Идеальное Я»);
- познавательные, когнитивные представления о себе («Я как наблюдаемый объект»);
- эмоциональное, чувственное представление о себе.

Таким образом, самосознание включает в себя:

- самопознание (интеллектуальный аспект познания себя);
- самоотношение (эмоциональное отношение к самому себе).

Другие авторы выделяют следующие составляющие самосознания:

– когнитивную;
– эмоционально-аффективную;
– поведенческую.

К когнитивной составляющей относятся знания личности о себе. Со временем случайные, хаотичные, отражающие поведение в конкретных условиях общения и деятельности знания уступают место более или менее целостному и адекватному понятию о собственном «Я».

Эмоционально-оценочная составляющая самосознания – это переживание различных эмоций, сопровождающих самопознание, в результате чего формируется отношение к себе.

Поведенческая составляющая самосознания показывает, через что проявляется самосознание, какие действия и поступки осуществляет человек в соответствии с представлениями о себе и самооценкой.

Р. Бернс, определяя Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя, выделяет в ней три элемента:

1. Образ Я – представление индивида о самом себе.

2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция – конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Я-концепция – это полимодальное и многофункциональное образование. Выделяют следующие модальности Я:

– актуальное Я;

– идеальное Я;

– динамическое Я (каким я намерен стать);

– отраженное Я (каким меня воспринимают другие по моему мнению);

– маска (каким я хочу казаться);

– фантастическое Я (каким бы я хотел бы стать, если бы это было возможно) и т.д.

Аспекты Я – это всевозможные оттенки модальностей. Например, и в актуальном Я, и в идеальном Я можно различать физический, социальный, интеллектуальный, профессиональный и прочие аспекты.

Многие авторы подчеркивают уровневое строение Я-концепции. Основания для выделения уровней различаются. Иногда уровни индивидуального Я рассматриваются и как собственно уровни, и как фазы развития самосознания. Вертикальное строение самосознания В.В. Столин связывает с уровнями активности человека как биологического существа, социального индивида и личности. На уровне биологического существа формируется «физическое Я» (схема тела), а также самочувствие. Самочувствие рассматривается как аналог самоотношения. Уровень социального индивида связан с самоидентичностью: половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой. Уровень личности связан с потребностью в самоактуализации.

И.С. Кон рассматривает уровневое строение Я-образа:

– на первом уровне находятся неосознанные, представленные только в переживаниях установки (самочувствие и эмоциональное отношение к себе);

– осознание и самооценка отдельных свойств и качеств;

– целостный образ, составленный из частных самооценок.

Функции Я-концепции выполняют важнейшую роль в организации поведения человека:

– обеспечение внутренней согласованности;

– Я-концепция как интерпретация опыта;

– Я-концепция как источник ожиданий.

Диспозиция Я как единица анализа обеспечивает реализацию важнейших функций Я-концепции.

Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными, хотя могут быть субъективными. Даже объективные показатели (рост, возраст) могут иметь для разных людей разное значение, обусловленное структурой их «Я-концепции» (например, 40 лет – пора расцвета или старения?)

Слишком жесткая структура «Я-концепции» – это не сила характера, а источник мучительных ее рассогласований. Слишком слабая – ведет к бесхарактерности, непригодности для длительных и напряженных усилий по достижению цели.

Образ «Я» – одна из самых важных для жизни социальных установок. Все люди испытывают потребность в положительном образе «Я», отрицательное отношение к себе всегда переживается болезненно.

Познание себя – одна из самых сложных и в то же время субъективно очень важных задач. Сложность этой задачи вызвана многими причинами. Во-первых, человек должен развивать свои познавательные способности, накапливать соответствующие средства, чтобы потом применять их к познанию себя. Это приходит с возрастом и предполагает определенное умственное развитие. Во-вторых, должен накопиться материал для познания. В-третьих, всякое знание о себе уже меняет субъекта: узнав нечто о себе, он становится другим.

Познание себя начинается в очень раннем детстве, но оно имеет совершенно особые формы и содержание.

Сначала ребенок учится отделять себя от физического мира, он еще не знает, что относится к его телу, а что – к миру.

Позднее ребенок начинает осознавать себя уже в другом смысле – в качестве члена социальной микрогруппы. И здесь на первых порах наблюдается сходное явление: он еще плохо отделяет себя от других, а других – от себя. Это выражается в детском эгоцентризме.

В подростковом возрасте начинается осознание «духовного Я», т.е. своих психических особенностей, способностей, характера, нравственных качеств. В жизни подростка этот процесс начинается с вопросов: «Какой Я?»,

«Каким я должен быть?». Именно в этом возрасте начинает формироваться «идеальное Я», т.е. осознанный личный идеал, сопоставление с которым часто вызывает неудовлетворенность собой и стремление себя изменить. Этот процесс сопровождается особыми переживаниями по поводу себя и своих поступков.

Развитие самосознания происходит в условиях конфликтов, порождаемых как внешними условиями, так и собственными мотивами личности. Осмысление собственной жизни – это активность особого рода: она направлена не просто на осознание ведущих мотивов, но и на координацию всей личности в целом. Этот вопрос встает не перед каждой личностью и не с равной силой. Редко он появляется в молодые годы. Обычно должны пройти некоторые этапы жизненного пути, чтобы началась внутренняя работа по осмыслению собственной жизни.

Большинство исследователей принимают идущую от символического интеракционизма точку зрения о том, что Я-концепция формируется в процессе социального взаимодействия. Знания о себе, самооценка и намерения по отношению к самому себе появляются в результате сравнения себя с другими людьми.

2.2. Самооценка и уровень притязаний. Аффект неадекватности

Сочетание знаний о себе с отношением к себе образует самооценку личности. Таким образом, самооценка имеет две стороны – содержательную (знания) и эмоциональную (отношение). Знания о себе соотносятся со знаниями о других или же с идеалом. В результате выносится суждение о том, что у субъекта лучше или хуже, чем у других или у идеала. Таким образом, самооценка – это результат сравнительного познания себя, а не просто констатация своих особенностей. Поэтому самооценка несводима к самопознанию. Самопознание выступает необходимой предпосылкой самооценки. В самооценке проявляется отношение к себе как к личности, т.е. мнение о себе как о личности. В связи с самооценкой возникают такие личностные качества, как самоуважение, совесть, гордость, честолюбие и т.д.

Самооценка выполняет ряд функций:

– сравнительного познания себя;

– прогностическую;

– регулятивную.

Самооценка объединяет как представление об уже достигнутом, так и проект будущего.

Самооценка всегда носит субъективный характер. Она не является постоянной, изменяясь в зависимости от обстоятельств.

Она может быть адекватной и неадекватной. Формирование адекватной самооценки – процесс сложный.

Кроме самооценки важную роль играет уровень притязаний. Уровень притязаний – это тот уровень трудности цели, которую человек желает достигнуть. Уровень притязаний – тот уровень трудности задания, который человек обязуется достигнуть, зная уровень своего предыдущего выполнения. На уровень притязаний оказывает влияние динамика неудач и удач на жизненном пути, динамика успеха и неуспеха в конкретной деятельности. Уровень притязаний может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, которые соответствуют его способностям, умениям, возможностям) либо неадекватно завышенным, заниженным.

На уровень притязаний личности влияет самооценка человека. При низкой самооценке – соответственно заниженный уровень притязаний (выбираются более легкие цели). При завышенной самооценке выбираются цели, более трудные и сложные. При неспособности их преодолевать может возникнуть чувство неполноценности.

Заниженный уровень притязаний возможен не только при низкой самооценке (человек не верит в себя, низко оценивает свои способности, возможности, чувствует себя неполноценным), но также он возможен при высокой самооценке (когда человек знает, что он умный, способный, но цели выбирает попроще, чтобы «не высовываться», проявляя социальную хитрость). Завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, фрустрации, разочарованию.

Обычно при неудачах уровень притязаний и самооценка снижаются. Однако может быть так, что, несмотря на неудачи, этого не происходит и человек не прилагает никаких усилий, чтобы добиться успеха, поднять свои возможности до уровня притязаний. Причинами этого служат:

1) некоторые способности ребенка, достаточные для успеха в какой-либо области, но недостаточные для больших достижений;

2) переоценка, долгий опыт незаслуженной похвалы, сознание своей исключительности;

3) очень сильная потребность в самоутверждении.

Возникает чувство обиды и уверенность в несправедливости окружающих, враждебное и подозрительное отношение ко всем, агрессивность. Данное состояние называется *аффектом неадекватности*.

Аффект неадекватности возникает ради сохранения собственного отношения к себе ценой нарушения адекватных отношений с окружающей действительностью. Он выполняет защитную функцию: удовлетворяет потребность в высокой самооценке, однако является серьезным препятствием в формировании личности.

Дети, у которых аффект неадекватности устойчив, называются «аффективными». Аффективные дети обычно находятся в постоянном конфликте со сверстниками и учителем. Поэтому аффективные дети самыми разными путями стремятся компенсировать свое плохое положение, привлечь к себе внимание и симпатию, оправдать свою самооценку. Это ставит таких детей в особую зависимость от мнения, одобрения, оценки группы.

Профилактика аффекта неадекватности заключается в формировании:

– адекватной самооценки;

– глубоких и устойчивых интересов.

2.3. Характеристики личности (психологическая защита личности, жизненный план, компенсаторные механизмы, внутриличностный конфликт)

Жизненный путь личности – наиболее широкое общенаучное понятие, характеризующее прогресс развития каждого от рождения до смерти. Понятие «жизненный путь» в отличие от «жизненного цикла» не предполагает некоей замкнутости, завершенности процесса. Жизненный путь личности представляет собой результат сцепления множества индивидуально-неповторимых характеров и обстоятельств. Происходящие жизненные события могут иметь не только объективное значение, но и субъективный личностный смысл. Хронология и последовательность событий жизненного пути личности во многом зависят от внешних факторов и макросоциальных условий.

Жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и соподчинения ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. Одновременно идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов. Из мечты и идеала как абстрактного образца постепенно вырисовывается более или менее реалистичный, ориентированный на действительность план деятельности. Жизненный план – явление одновременно социального и этического порядка.

Жизненный сценарий – это постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс толкает с большой силой человека вперед, очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора.

Жизненные сценарии основываются в большинстве на родительском программировании, которое ребенок воспринимает по трем причинам: во-первых, оно дает жизни цель; во-вторых, оно дает ребенку способ структурировать время; в-третьих, ребенку надо указывать, как поступать и делать те или иные вещи. Родители, программируя жизнь своих детей, передают им свой опыт, все то, чему они научились.

Следующей характеристикой личности являются *компенсаторные механизмы*. Согласно учению А. Адлера индивид из-за дефектов в развитии его телесных органов испытывает «чувство неполноценности». Дети испытывают чувство собственной недостаточности вследствие их физических размеров и недостатка сил и возможностей, зависимости от «могущественных» взрослых. Сильное чувство неполноценности (или «комплекс неполноценности») может затруднить позитивный рост и развитие. Комплекс неполноценности, вытесняясь в бессознательное и продолжая существовать несмотря ни на какие достижения личности, требует постоянной и все большей компенсации – *сверхкомпенсации*, порождающей так называемый комплекс превосходства. Наилучшим вариантом сверхкомпенсации, согласно Адлеру, является власть, т.е. выраженный комплекс неполноценности зачастую рассматривается как источник «воли к власти».

Согласно Адлеру определенные ситуации детства могут породить изоляцию и психологические проблемы: 1) органическая неполноценность, частые болезни; 2) избалованность, когда ребенку не хватает уверенности, поскольку другие всегда все делали за него; 3) отверженность – ситуация семейного воспитания, когда ребенок не чувствует любви, кооперации в доме, поэтому ему чрезвычайно трудно развить в себе эти качества (такие дети чаще всего становятся холодными и жестокими). Чтобы помочь человеку компенсировать явный или замаскированный комплекс неполноценности, важно: 1) понять специфический стиль жизни человека (для этого Адлер просил человека рассказать самые ранние воспоминания или события его детства); 2) помочь человеку понять себя; 3) усилить социальный интерес.

В жизни часто происходят случаи, когда человек не в состоянии взвесить все обстоятельства и выбрать то реальное поведение, которое

могло бы избавить от неприятных переживаний или конфликтов. Тогда включаются механизмы внутренней защиты. Психологическая защита – система регуляции человека, направленная на устранение чувства тревоги, связанного с осознанием внутреннего конфликта.

Основные виды психологической защиты.

1. *Вытеснение* – способ избавления от внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания неприемлемого мотива или неприятной информации. Ущемленное самолюбие, задетая гордость и обида могут порождать провозглашение ложных мотивов своих поступков, чтобы скрыть их не только от других, но и от себя. Истинные мотивы замещаются другими, не вызывающими стыда и угрызений совести и приемлемыми с точки зрения социального окружения. Человек может «честно» забыть о некрасивом поступке, вытеснить из памяти нежелательную информацию. Быстрее всего забывается человеком не то плохое, что ему сделали люди, а то плохое, что они причинил себе и другим. С вытеснением связана неблагодарность, с огромной силой вытесняются зависть и компоненты комплексов собственной неполноценности.

2. Реактивное образование (инверсия) – трансформация в сознании эмоционального отношения к объекту на прямо противоположное.

3. Регрессия – возврат к более примитивным формам поведения и мышления.

4. *Проекция* – бессознательный перенос на другое лицо, приписывание чувств, желаний, влечений, в которых человек не хочет себе сознаться, понимая их социальную неприемлемость. Когда человек по отношению к кому-то был агрессивен, он нередко понижает привлекательные качества пострадавшего. Скупой не считает себя таким, а приписывает это качество другим людям.

5. *Идентификация* – бессознательный перенос на себя чувств и качеств, присущих другому человеку, и недоступных, но желательных для себя. Мальчик бессознательно старается походить на отца и тем заслужить его любовь. В широком смысле идентификация – это неосознаваемое следование идеалам, образцам, чтобы преодолеть собственную слабость и чувство неполноценности.

6. *Рационализация* – псевдоразумное объяснение человеком своих желаний, поступков, в действительности вызванных причинами, признание которых грозило бы потерей самоуважения. Не получив страстно желаемого, человек убеждает себя, что «не очень-то и хотелось». Человек, совершивший беспринципный поступок, ссылается на «общее мнение».

7. *Изоляция*, или *отчуждение* – обособление внутри сознания травмирующих человека факторов. Неприятные эмоции блокируются сознанием. Этот вид защиты напоминает синдром отчуждения, для которого характерно чувство утраты эмоциональной связи с другими людьми, ранее значимыми событиями или собственными переживаниями, хотя реальность их осознается.

8. *Сублимация* – процесс трансформации сексуальной энергии в социально приемлемые формы активности (творчество, социальные контакты).

Воздействие психологической защиты сохраняет внутренний комфорт человека, создавая почву для самооправдания. Человек, осознающий свои недостатки, становится на путь их преодоления, может изменить свои поступки. Если же информация о несоответствии желательного поведения и реальных поступков в сознание не допускаются, то включается механизм психологической защиты и конфликт не преодолевается, т.е. человек не может стать на путь самосовершенствования.

Компенсация и сублимация считаются самыми здоровыми и приемлемыми из всех механизмов психологической защиты. Поскольку защитные механизмы действуют бессознательно, люди, как правило, не подозревают об их существовании.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показал, что общего определения внутриличностного конфликта пока не существует. В психоаналитической теории под внутриличностным конфликтом понимается борьба между несовместимыми силами или структурами внутри личности: между Оно и Сверх-Я (З. Фрейд), между чувством неполноценности и стремлением его преодолеть (А. Адлер), между личным Я и архетипом (К. Юнг), между противоречивыми «невротическими потребностями» (К. Хорни). Для бихевиористов внутриличностный конфликт – это совокупность реакций, являющихся результатом ошибочного воспитания (Б. Скиннер). К. Левин в своей теории пишет, что конфликт – это ситуация, обусловленная необходимостью выбора между силами равной величины, действующими на личность. Когнитивная психология рассматривает внутренний конфликт как негативное состояние, возникающее в ситуации несогласованности личностных конструктов или как несоответствия знания и поведения (Дж. Келли, Л. Фестингер). В гуманистической психологии – это противоречие, возникающее между Я-концепцией и опытом человека (К. Роджерс), между стремлением к самоактуализации и реальным результатом (А. Маслоу). С точки зрения экзистенциальной психологии внутриличностный конфликт понимается как ситуация потери личностью смысла жизни (В. Франкл).

В отечественной психологии внутриличностный конфликт рассматривается в рамках нескольких направлений. В теории деятельности конфликт интерпретируется с помощью структурных компонентов деятельности (мотив, отношение, цели), являющихся основаниями для конфликта, и с позиции деятельности как условия возникновения конфликта (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин). В рамках теории развития личности конфликт описывают как психологическое явление, сопровождающее процесс развития личности и проявляющееся в ситуациях, когда человек переживает возрастные кризисы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович). Отечественная психология исходит из того, что внутриличностный конфликт – это противоречие между различными сторонами (мотивы, ценности, неудовлетворенные потребности), свойствами, отношениями и действиями индивида. Если противоречия, занимающие значимое место в структуре личности и касающиеся ценностей, на которых основывается весь смысл жизни человека, продуктивно разрешаются, то внутренний конфликт становится условием личностного развития.

К. Левин различает следующие разновидности внутриличностных конфликтов:

– «приближение – приближение» – ситуация, в которой от человека требуется сделать выбор одного из двух привлекательных решений;

– «приближение – удаление» – ситуация, в которой выбор связан с присутствием в объекте равных положительных и отрицательных сторон;

– «удаление – удаление» – отрицательные субъективные установки.

В зависимости от того, какие стороны внутреннего мира личности вступают во внутренний конфликт, выделяются шесть основных видов внутриличностного конфликта:

1. *Мотивационный конфликт.* Один из часто изучаемых видов внутриличностного конфликта, в частности, в психоаналитическом направлении.

2. *Нравственный конфликт.* В этических учениях его часто называют *моральным конфликтом*. Он рассматривается как конфликт, возникающий на основе нравственного противоречия в социальной сфере или в сознании отдельного индивида и заключающийся в столкновении и противодействии сторон, мнений, оценок, ценностных ориентаций, которые имеют выраженный нравственный компонент.

А. Спиваковская (1988) выделяет конфликт между стремлением действовать в соответствии с желанием и требованиями взрослых или общества. Иногда рассматривается как конфликт между долгом и сомнением необходимости следовать ему.

3. *Конфликт нереализованного желания* или конфликт комплекса неполноценности. Это конфликт между желаниями и действительностью, которая блокирует их удовлетворение. Иногда его трактуют как конфликт между «хочу быть таким, как они» (референтная группа) и невозможностью это реализовать. Конфликт может возникать не только, когда действительность блокирует реализацию желания, но и в результате физической невозможности человека его осуществить. Это конфликты, возникающие из-за неудовлетворенности своей внешностью, способностями. К данному виду относятся и внутриличностные конфликты, в основе которых лежат сексуальные патологии.

4. *Ролевой конфликт* выражается в переживаниях, связанных с невозможностью одновременно реализовать несколько ролей (межролевой внутриличностный конфликт), а также в связи с различным пониманием требований, предъявляемых самой личностью к выполнению одной роли (внутриролевой конфликт). К этому виду относятся внутриличностные конфликты между двумя ценностями, стратегиями или смыслами жизни.

2.4. Мотивационно-потребностная сфера личности

В поведении человека выделяют две функционально взаимосвязанные стороны: побудительную и регуляционную. *Побуждение* обеспечивает активизацию и направленность поведения, а *регуляция* отвечает за то, как оно складывается в конкретной ситуации от начала и до конца. Регуляцию поведения обеспечивают психические процессы, явления и состояния: мышление, внимание, способности, темперамент, характер, воля, эмоции и др. Стимуляция (побуждение) поведения связана с понятием мотива и мотивации.

Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность (поиск ответов на вопросы: зачем? почему? ради чего?).

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами (т.е. психологическими свойствами человека или внешними условиями и обстоятельствами его деятельности). В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т.д.; во втором – о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации. Психологические факторы называются *личностными диспозициями* (диспозиционная мотивация), внешние стимулы определяют ситуационную мотивацию.

Диспозиционная и ситуационная мотивации не являются независимыми. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных диспозиций приводит к изменению восприятия субъектом данной ситуации. Практически любое действие человека детерминировано ситуационно и диспозиционно. Актуальное поведение человека – это результат взаимодействия его диспозиций с ситуацией, а не просто ответ на внешние стимулы. Субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга, результатом является наблюдаемое поведение (например, человек по-разному отвечает на одни и те же вопросы в различных ситуациях). Мотивация представляет собой процесс непрерывного выбора и принятия решений путем взвешивания поведенческих альтернатив, который во многом зависит от направленности личности.

Направленность можно определить как устойчивую устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций. Можно сказать, что направленность – это система потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций человека, придающие его жизни осмысленность и направленность. Это высший уровень личности, который в наибольшей мере социально обусловлен, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую включен человек.

Одной из важнейших диспозиций мотивационной сферы является мотив. Под *мотивом* понимается: 1) материальный или идеальный предмет, который направляет на себя деятельность или поступок с целью удовлетворения определенных потребностей субъекта; 2) психический образ данного предмета. Мотивы могут быть устойчивыми и ситуативными, осознаваемыми и неосознаваемыми. Одно и то же поведение может направляться разными мотивами. Ведущую роль играют осознание, устойчивые мотивы.

Вся совокупность мотивов личности, которая формируется в течение ее жизни, называется *мотивационной сферой личности.* Мотивационная сфера человека характеризуется: широтой (разнообразием мотивов); гибкостью (для усвоения мотивационного побуждения более низкого уровня могут быть использованы разнообразные побудители более низкого уровня, т.е. для удовлетворения одного и того же мотива человек может использовать разнообразные средства); иерархичностью (характеристика строения мотивационной сферы).

Чтобы понять мотивационную сферу человека и ее развитие, необходимо рассматривать отношения личности с другими людьми. На формиро-

вание мотивационной сферы влияет жизнь общества: идеология, политика, этика, общественные институты.

В целом эта сфера динамична, но некоторые мотивы относительно устойчивы и образуют как бы стержень этой сферы (в них проявляется направленность личности).

Перечислим важнейшие мотивы деятельности и поведения:

а) влечение – наиболее примитивная биологическая форма направленности;

б) желание – осознанная потребность и стремление к чему-то осознанно;

в) стремление – возникает при включении в структуру желания волевого компонента;

г) интерес – познавательная форма направленности на предметы;

д) при включении в интерес волевого компонента он становится склонностью;

е) идеал – конкретизируемая в образе или представлении предметная цель склонности;

ж) мировоззрение – система философских, этических, эстетических и других взглядов на окружающий мир;

з) убеждение – система мотивов личности, побуждающая ее поступать в соответствии со своими взглядами, идеалами, мировоззрением.

Мотив направляет деятельность на удовлетворение определенной потребности. Потребность является наиболее важной из всех возможных диспозиций.

Потребность – состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития. Потребность всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, связанного с дефицитом того, что требуется организму (личности). Потребность активизирует поиск того, что требуется, и поддерживает активность организма до тех пор, пока состояние нужды не будет полностью удовлетворено.

Потребности человека взаимосвязаны между собой и с другими побуждениями. Доминирующая в данное время потребность может подавлять все остальные и определять основное направление деятельности (голодный студент). Основные характеристики человеческих потребностей – сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительная характеристика – предметное содержание потребности, т.е. какие объекты материальной и духовной культуры могут способствовать ее удовлетворению.

Характерная черта человеческих потребностей – их ненасыщаемость. Будучи удовлетворенной, потребность возникает вновь и вновь, заставляя человека создавать все новые предметы материальной и духовной культуры. В развитии личности особую роль играют духовные потребности. Каждого человека характеризуют неповторимое сочетание потребностей. Осознанная потребность становится мотивом поведения.

Существуют различные подходы к классификации потребностей и мотивов.

Так, например, польский исследователь Обуховский выделял два вида потребностей: общие и индивидуальные. В свою очередь общие потребности подразделялись на потребности в самосохранении, в сохранении вида в целом, познавательная потребность, потребность в эмоциональном контакте и потребность в смысле жизни. Индивидуальные потребности – слепая приверженность, привычки, болезненные потребности, концептуальная картина мира.

Потребности есть у всех живых существ, но наиболее разнообразны они у человека. А. Маслоу разработал иерархию потребностей, представив их в виде «пирамиды» (табл. 1).

Таблица 1

«Пирамида» потребностей А. Маслоу

Потребности	Их содержание:
Потребность в самоактуализации	→ Развитие личности, реализация целей, способностей
Эстетическая	→ Гармония, порядок, красота
Познавательная	→ Знать, уметь, понимать, исследовать
Уважение	→ Компетентность, авторитет, достижение успехов
В принадлежности и любви	→ Принадлежать к обществу, быть принятым
В безопасности	→ Чувствовать себя защищенным, свободным от страха и неудач
Физиологические	→ Голод, жажда, секс.

Маслоу выявил следующие принципы мотивации человека:

- мотивы имеют иерархическую структуру;
- чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимыми являются соответствующие потребности, тем дольше можно задержать их реализацию;
- пока не удовлетворены низшие потребности, высшие остаются относительно неактуальными.

• с повышением потребностей повышается готовность к большей активности. Возможность к удовлетворению высших потребностей является большим стимулом активности, чем удовлетворение низших.

Самоактуализация не является конечным состоянием совершенства человека. У каждого человека всегда есть таланты для дальнейшего развития. Человека, достигшего пятого уровня, Маслоу назвал «психологически здоровой личностью».

В психологической литературе сложилась устойчивая тенденция выделения «определяющих» мотивов, детерминирующих развитие личности. При этом разные авторы делают упор на разные виды мотивов: Фрейд – инстинкты, Мюррей – потребности, Левин – валентности и векторы, Миллер, Доллард – основные побуждения.

Л.И. Божович писала, что человек действует под влиянием непосредственного побуждения и даже вопреки сознательно принятому намерению. Объяснение этого явления: поведение побуждается не каким-либо одним мотивом, а многими мотивами, находящимися между собой в сложной зависимости. Общую направленность личности, определяющую основную линию поведения, можно выявить только путем поиска устойчивых, доминирующих мотивов поведения.

Вторым по мотивационному значению (после потребности) является понятие цели. *Цель* – непосредственно познаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Цель воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности. Она является основным объектом внимания, занимает объем кратковременной и оперативной памяти, с ней связаны разворачивающийся в данный момент мыслительный процесс и большая часть эмоциональных переживаний.

В структуре направленности важное место занимают *ценностные ориентации* – личностные образования, характеризующие отношение к целям жизнедеятельности, а также к средствам достижения этих целей. Ценностные ориентации выражают предпочтения личности в отношении тех или иных человеческих ценностей (благосостояние, здоровье, познание, творчество и т.д.). Характер целей и ценностных ориентаций определяет характер жизнедеятельности человека в целом.

Мотивация поведения человека может быть сознательной и бессознательной. Одни побуждения осознаются человеком, другие – нет. Среди неосознаваемых побуждений личности лучше всего изучены установки.

Психологическая установка – это неосознаваемая личностью готовность определенным образом воспринять, осмыслить объект и действовать с ним в соответствии с прошлым опытом. Установки могут быть позитивными и негативными.

Установка включает три составляющие:

- когнитивная (знания, умения, убеждения относительно объекта установки);
- аффективная (положительные либо отрицательные эмоции, связанные с этими убеждениями);
- поведенческая (готовность определенным образом действовать относительно объекта установки).

Пример установки. Если преподаватель кажется мне слишком строгим (когнитивная составляющая), а я не люблю, когда меня заставляют что-то делать (аффективная составляющая), то я редко буду посещать его занятия, где меня ожидает принуждение (поведенческая составляющая).

Хотя установка действует на уровне бессознательного, она формируется в основном сознательно. Сущность многих установок составляет предвзятость, которая является результатом недостаточно обоснованных выводов из личного опыта человека или некритического усвоения стереотипов мышления.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Поведенческая составляющая самосознания показывает, какие мысли и чувства испытывает человек в соответствии с представлениями о себе и самооценкой.
2. Вся совокупность мотивов личности, которая формируется в течение ее жизни, называется мотивационной сферой личности.
3. Направленность – это система потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций человека, придающие его жизни осмысленность и направленность.
4. Психологическая защита – система регуляции человека, направленная на защиту своего «Я» от внешних воздействий.
5. Самооценка человека не оказывает существенного влияния на уровень притязаний личности.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1

План

1. Личность, самосознание личности. «Я-концепция», образ «Я».
2. Самооценка и уровень притязаний. Аффект неадекватности.
3. Характеристики личности (психологическая защита личности, жизненный план, компенсаторные механизмы, внутриличностный конфликт).
4. Мотивационно-потребностная сфера личности.

Темы сообщений

1. Сравнительный анализ различных определений личности.
2. Уверенное поведение и проблема агрессивности.
3. Характеристика современных теорий личности.
4. Проблема личностного смысла в психологии.
5. Нарушения самосознания.

Рекомендуемая литература

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / Г.А. Асмолов. – М., 1984.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
4. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. – М., 1987.
5. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1996.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1982.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб., 2005.
8. Общая психология: учеб. пособие /Л.А. Вайнштейн [и др.]. – Минск, 2005.
9. Ольшанский, В.Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский. – М., 1994.
10. Практикум по общей психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А.И. Щербакова. – М., 1990.
11. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1984.
12. Столяренко, Л.Д. Психология: учеб. для вузов / Л.Д. Столяренко. – СПб., 2005.
13. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М., 1989.
14. Чеховских, М.И. Психология: учеб. пособие / М.И. Чеховских. – М., 2006.

Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов

1. Объясните, как связаны самооценка личности и уровень ее притязаний.
2. Охарактеризуйте основные виды психологической защиты.
3. Объясните, что такое мотиваторы и какую роль они играют в формировании мотива.
4. Проанализируйте соотношение потребностей и интересов с мотивами поведения личности.
5. Укажите разницу между мотивом и мотивировкой.

ТЕМА 3. Личность в социуме и ее социализация

3.1. Понятие социализации личности, стадии, механизмы, факторы и институты социализации.
3.2. Регуляция социального поведения. Понятие просоциального поведения.
3.3. Понятие социальной установки, ее структура и функции.

3.1. Понятие социализации личности, стадии, механизмы, факторы и институты социализации

Социализация не имеет однозначного толкования. Наиболее распространенное определение социализации рассматривает этот процесс как аккумулирование индивидом на протяжении жизни социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит.

Теорию социализации разрабатывали Тард, Парсонс и многие другие.

Тард был уверен, что в основе социализации находится принцип подражания.

Парсонс полагал, что индивид, общаясь со значимыми для него ценностями, вбирает в себя общие из них.

В отечественной психологии под социализацией обычно понимают процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация проходит под влиянием разных факторов – это и целенаправленные воспитательные воздействия на индивида со стороны других людей и общественных институтов, и стихийные воздействия на него различных жизненных обстоятельств. Понятие «социализация» было введено в социальную психологию в 40 – 50-е годы XX века в работах А. Бандуры и др.

В отечественной психологии есть узкое и широкое толкование понятия социализации. В узком смысле о социализации говорят как о процессе вхождения в социальную среду.

В широком смысле социализация рассматривается как исторический процесс, филогенез.

Понятие социализации близко по значению с понятиями «воспитание» и «адаптация». Г.М. Андреева понимает социализацию как воспитание, где воспитание – это целенаправленное воздействие на личность всего общества. Но многие учение полагают, что социализация не сводится к воспитанию, потому что социализация шире воспитания, это стихийный во многом процесс и не всегда осознаваемый.

Понятия «адаптация» и «социализация» тесно связаны, адаптация рассматривается как составная часть социализации и как ее механизм.

В структуре социализации выделяют содержание социализации и ее широту, т.е. число сфер, к которым смогла бы приспособиться личность.

Содержание социализации определяется, с одной стороны, всей совокупностью социальных явлений (политические программы, доктрины, СМИ, культура), с другой стороны, отношением индивида ко всему этому.

Содержание социализации личности проявляется в шаблонах поведения, привычках, формировании значений (взглядов). Наиболее ярко содержание социализации проявляется в особенностях национальной психологии (этностереотипах, эмоциональных оценках). При глобализации эти различия стираются, но цивилизация выигрывает от культурных различий.

Социализацию характеризуют механизмы социализации, социальные институты, факторы и стадии социализации.

По мнению отечественных психологов, социализация происходит в следующих сферах жизни человека: деятельности, общении и сфере самосознания. Социализацию в сфере деятельности А.Н. Леонтьев определял как расширение каталога деятельностей, которыми владеет ребенок. Имеется в виду постепенное усвоение тех видов деятельности, которые ребенок может самостоятельно воспроизводить.

В сфере общения социализация происходит в ходе постепенного расширения круга общения, углубления самого процесса общения, связанного с изменением его содержания и форм. М.И. Лисина разработала концепцию развития общения ребенка со взрослыми, в которой общение рассматривается как особый вид деятельности (коммуникативная деятельность).

В сфере самосознания социализация выступает в плане формирования Я-концепции, становления образа самого себя – это широкая проблема, затрагивающая самые различные исследования. Рассматривается проблема формирования социальной идентичности.

К социальным факторам обычно относят макро-, меза- и микрофакторы, отражающие социально-политические, экономические, исторические, национальные и т.п. особенности развития личности, в том числе и качество жизни, экологическую обстановку и другие социальные обстоятельства.

Макрофакторы – это те социальные и природные условия развития и социализации личности, которые обусловлены ее проживанием в составе больших социальных общностей.

Мезафакторы – это детерминанты социализации личности, обусловленные ее проживанием в составе общностей средней величины, кроме того, это еще и региональные условия, условия, характерные для социализации людей, проживающих в той или иной части страны. Огромное влияние на процесс социализации оказывают средства коммуникации, с помощью которых осуществляется распространение информации.

К микрофакторам, определяющим протекание социализации, можно отнести те институты общества, которые осуществляют сам процесс и для которых человек оказывается объектом воздействия. По своему социальному статусу эти институты могут быть формальными и неформальными.

Индивидуально-личностные факторы социализации личности не менее значимы. Эта сторона социализации отражает вклад, который вносит сам человек в свою социализацию в силу собственных индивидуально-психологических особенностей.

Существуют различные подходы к выделению стадий социализации. Долгое время акцент делался на связи этапов социализации с активной деятельностью человека и выделялись дотрудовая социализация (ранняя социализация – период до поступления ребенка в школу и стадия обучения), трудовая (период активной профессиональной деятельности) и послетрудовая (после выхода на пенсию).

Психоаналитический подход увязывает стадии социализации с проявлением биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов.

В современных периодизациях социализацию рассматривают в более широком контексте. При этом выделяют первый или ранний период, охватывающий первые 12 лет жизни человека; второй – между 12 и 18 годами; третий – вся оставшаяся жизнь.

С психологической точки зрения, для раннего периода социализации характерна недостаточная развитость интеллектуальной сферы индивида, в результате чего социализирующие воздействия воспринимаются им неосознанно или недостаточно осознанно. Усваивается, прежде всего, оценочное отношение к тем или иным социальным объектам без должных представлений об их сущности и смысле. Психологическими механизмами

усвоения соответствующих воздействий являются страх наказания, желание заслужить одобрение, подражание, идентификация с родителями и т.д. Особенность социально-психологической стороны процесса социализации в ранний период заключается в том, что в нормальных условиях сначала единственным, а затем доминирующим институтом социализации является семья. С 3 – 4 лет начинает оказывать влияние на ребенка телевидение, с 6 – 7 лет в процесс включаются школа и группы сверстников, друзья.

Второй период отличается в психологическом плане завершенностью формирования мыслительных способностей и быстрым развитием основных сфер личности. В социально-психологическом плане происходит расширение круга социальных связей и отношений, а также изменение роли и авторитета различных институтов социализации.

К третьему периоду основная система социальных установок личности оказывается уже сформированной и довольно устойчивой. Индивид приобретает большую самостоятельность и критичность в восприятии различных социальных влияний, его основным институтом социализации становится собственный жизненный опыт, включая опыт социальных отношений.

Существует несколько социально-психологических механизмов социализации:

– *идентификация*. Она представляет собой процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом. Это механизм социализации личности, осуществляющей «присвоение» индивидом своей человеческой сущности. Идентификации обычно противопоставляется обособление – механизм индивидуализации личности, воплощенный в стремлении человека выделиться из числа других.

Идентификация оказывает двойное воздействие на развитие личности: с одной стороны, формирует способность к установлению положительных отношений с людьми, ведет к развитию социально значимых качеств; с другой, – может способствовать растворению индивида в другом. Обособление в свою очередь дает возможность сохранить в общении с людьми свою индивидуальность, чувство собственного достоинства, но может привести и к отчуждению;

– *подражание* является сознательным или бессознательным воспроизведением индивидом модели поведения, опыта других;

– *внушение* – процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний людей, с которыми он общается;

– *социальная фасилитация* – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее;

– *конформность* – осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении.

Ряд авторов выделяют четыре психологических механизма социализации:

– имитация;

– идентификация;

– стыд;

– чувство вины.

В качестве основных институтов социализации функционируют семья, дошкольное детское учреждение, школа, компания сверстников, трудовой коллектив, социокультурная общность.

Первоначальным и очень важным агентом социализации является семья, которая представляет собой не только первичную группу, характеризующуюся тесными, непосредственными связями и сотрудничеством и заключающую в себе тот особый тип сопереживаний и взаимного отождествления, для которого «мы» является естественным выражением, но и естественную модель, микромир широкого социального макромира.

Школа является вторым важнейшим агентом социализации, т.к. она выводит передачу знаний, умений и навыков за пределы первоначального непосредственного контакта родителей и детей, осуществляет силами учителя продуктивное обучение и образование большой группы учеников, передавая им единые для всех, но индивидуально усваиваемые каждым знания и ценности, нормы поведения, необходимые для самостоятельной и творческой жизнедеятельности личности в обществе.

Важным агентом социализации является и трудовой коллектив, который специализирует и профессионализирует социализирующее воздействие социальной среды на личность.

3.2. Регуляция социального поведения. Понятие просоциального поведения

В психологии под поведением понимается совокупность извне наблюдаемых поступков и действий отдельных индивидов и их групп, их определенную направленность и последовательность, так или иначе затрагивающих интересы других людей, групп, общностей или всего общества.

Наибольшую известность в психологии приобрел бихевиористский подход в изучении поведения, его исходной предпосылкой служит признание взаимовлияния поведения человека и событий, происходящих в его окружении. Считается, что поведение базируется на трех различных формах реакции человека на окружающую среду:

– аффективная, основанная на чувствах и эмоциях;

– когнитивная, основанная на знании и размышлении;

– прямое открытое реагирование по механизму: стимул – реакция.

Большое внимание исследованию социального поведения уделяется в социологической теории обмена. Описывая социальное поведение как универсальный обмен, формулируются четыре принципа межиндивидуального взаимодействия. Первый принцип – чем чаще и больше вознаграждается определенный тип поведения, тем охотнее и чаще он повторяется индивидами. Второй принцип – если вознаграждение за определенные типы поведения зависит от каких-то условий, человек стремится воссоздать эти условия. Третий принцип – если вознаграждение за определенное поведение велико, человек готов затратить больше усилий ради его получения. Четвертый принцип – когда потребности человека близки к насыщению, он в меньшей степени готов прилагать усилия для их удовлетворения.

Значительный вклад в изучение поведения людей внесла теория символического взаимодействия, развитая в трудах Ч. Кули и Дж. Мида.

Ч. Кули предложил специфический термин «зеркальное Я», согласно которому в процессе поведения, особенно во взаимодействии с другими, люди смотрят на себя как бы со стороны, глазами другого человека, т.е. «смотрят на себя в зеркало». В поведенческих актах люди служат друг другу своеобразными зеркалами, поэтому наше представление о себе во многом зависит от наших отношений с другими.

Дж. Мид развил идеи Ч. Кули. Он рассматривал человеческие поступки как социальное поведение, основанное на коммуникации. По его утверждению, человек реагирует не только на поступки других людей, но и на их намерения. Он разгадывает значение поступка другого человека прежде, чем ответить на него.

Поведение рассматривается как нормативно регулируемое на основе общепринятых норм поведения. Однако нередки случаи, когда те или иные индивиды в своем поведении сознательно или неосознанно уклоняются от предписываемых обществом норм, игнорируют их либо преднамеренно их нарушают.

В зависимости от степени причиняемого вреда интересам личности, социальной группе, обществу в целом и от типа нарушаемых норм различают следующие виды отклоняющегося поведения:

– *деструктивное*, причиняющее вред только самой личности и не соответствующее общепринятым социально-нравственным нормам (накопительство, конформизм, мазохизм и т.д.);

– *асоциальное*, причиняющее вред личности и социальным общностям (семья, компания друзей, соседи и т.д.) и проявляющееся в алкоголизме, наркомании, самоубийстве и др.

– *противоправное*, представляющее собой нарушение как моральных, так и правовых норм и выражающееся в грабежах, убийствах и других преступлениях.

Важной составляющей развития личности является формирование навыков просоциального поведения. Термин «просоциальное поведение» используется психологами для обозначения предписываемых в определенной культуре моральных действий, которые можно определить как социально-положительные: щедрость, помощь другому, сотрудничество, выражение сочувствия. Сотрудничество представляет собой совместную работу группы людей для достижения определенной цели. Просоциальное поведение, необходимое для сотрудничества, обычно формируется на базе таких личностных качеств, как альтруизм и сочувствие.

Просоциальное поведение детей бывает достаточно последовательным в разных ситуациях, хотя возможны и ситуативные его отклонения.

При рассмотрении вопроса о социализации агрессии следует различать агрессию как специфичную форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности.

Агрессия рассматривается не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяются познавательный, эмоциональный и волевой компоненты агрессии.

Познавательный компонент представляется как понимание ситуации, видение объекта для нападения.

Эмоциональный компонент состоит из соответствующих эмоций (гнев, недоброжелательность, злость, мстительность).

Волевой компонент рассматривается как наличие таких черт, как целеустремленность, настойчивость, решимость.

Агрессивность – это свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей.

Агрессивность у разных людей представлена по-разному – от полного отсутствия до определенной степени. Полное отсутствие агрессивности ведет к податливости, неспособности занять активную жизненную позицию. Агрессивность может являться средством достижения определенных целей, способом психологической разрядки, самоцелью, а также способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Агрессивность формируется преимущественно в детском и подростковом возрасте.

Агрессия представляет собой перенос конфликта, сложившегося в семье, ближайшем социальном окружении в совершенно иную ситуацию.

3.3. Понятие социальной установки, ее структура и функции

Социальная установка – одна из основных категорий социальной психологии в целом и социальной психологии личности.

В зарубежной психологии понятию «социальная установка» соответствует понятие «аттитюд», которое ввели в научный обиход У. Томас и Ф. Знанецкий. В определении они указали на важнейшие признаки социальной установки: социальный характер объектов, с которыми связаны отношение и поведение человека, осознанность этих отношений и поведения, их эмоциональный компонент, а также регулятивная роль социальной установки. Социальные объекты понимаются в данном случае в самом широком смысле: ими могут быть институты общества и государства, явления, события, нормы, группы, личности и т.д.

В современной социальной психологии чаще пользуются определением социальной установки Г. Олпорта, который указывал, что социальная установка – это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное прошлым опытом.

В отечественной психологии есть ряд концепций и понятий, которые близки к идее социальной установки, хотя и возникли вне рамок этой проблемы. К ним можно отнести категорию отношений (В.Н. Мясищев), которая представляется как система связей личности с действительностью; понятие личностного смысла у А.Н. Леонтьева, выделившего личностный характер восприятия человеком объектов реального мира и его отношения к ним; направленность личности в работах Л.И. Божович. Все эти понятия отражают в той или иной степени отдельные свойства социальной установки.

М. Смит предложил различать в социальной установке три компонента: когнитивный, включающий знания и представления об объекте; аф-

фективный, содержащий эмоционально-оценочное отношение к объекту, и поведенческий, отражающий потенциальную готовность индивида реализовать определенное поведение по отношению к объекту.

Социальная установка формируется на основе собственного жизненного опыта индивида и опыта, получаемого от других людей.

Главным путем передачи установок является словесная форма. Когда индивид в своем личном опыте имеет дело с отдельным субъектом, такие установки называют частными (парциальными). Установки на совокупность однородных объектов называют обобщенными. Своим происхождением они обязаны межличностной и массовой коммуникации. По модальности социальные установки делятся на положительные, нейтральные и отрицательные.

В качестве одного из факторов изменения установок исследовалось воздействие средств массовой коммуникации. Так, поступающая новая информация об объекте установки определенным образом соотносится с уже имеющимися знаниями с целью определения их совместимости. Если установка содержит в себе информационные противоречия (когнитивный диссонанс), то под влиянием новой информации и рациональной аргументации в ней могут произойти изменения как по модальности, так и по интенсивности. В результате оценка в отношении объекта может меняться с отрицательной на положительную, а затем меняется и поведение индивида.

Социальную установку можно назвать стабильно-динамической функциональной системой, регулирующей поведение личности по отношению к тому или иному социальному объекту.

Выделяют следующие функции установок:

– приспособления к социальной среде;

– эгозащитная, т.е. сохранить устойчивый образ Я;

– ценностно-выразительные положительные установки к представителям своего типа;

– организация мировоззрения.

Основная функция установки – регуляция социального поведения индивида.

Когда говорят о системе социальных установок личности, то, с точки зрения социальной и личностной значимости, отдельные социальные установки занимают в системе неравноправное положение и образуют своего рода иерархическую структуру. Этот факт нашел отражение в известной диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности А.А. Ядова. В ней выделены четыре уровня диспозиций как образований, регулирующих поведение и деятельность индивида.

Установка – это готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или к реагированию в определенном направлении.

Если навык относится к периоду осуществления действия, то установка – к периоду, который ему предшествует.

Социальная установка, будучи сама системным образованием, включена в другие, более сложные системы, складывающиеся по разным признакам, и конечным регулятором поведения и деятельности личности оказывается взаимодействие этих сложных систем.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Агрессивность формируется преимущественно в пожилом возрасте.
2. Основная функция установки – регуляция интраиндивидных составляющих индивида.
3. Содержание социализации определяется исключительно совокупностью социальных явлений (политические программы, доктрины, СМИ, культура).
4. Асоциальное поведение – это поведение, причиняющее вред только самой личности и не соответствующее общепринятым социально-нравственным нормам (накопительство, конформизм, мазохизм и т.д.).
5. В качестве основных институтов социализации функционируют семья, дошкольное детское учреждение, школа, компания сверстников, трудовой коллектив, социокультурная общность.
6. Социальная установка формируется на основе опыта, получаемого от других людей.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 2

План

1. Понятие социализации личности, стадии, механизмы, факторы и институты социализации.
2. Регуляция социального поведения. Понятие просоциального поведения.
3. Понятие социальной установки, ее структура и функции.

Темы сообщений

1. Основные теории агрессии.
2. Влияние социально-психологических факторов на социализацию личности.
3. Теории социализации и развития личности.
4. Влияние СМИ на изменения установок.

Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов

1. Охарактеризуйте механизмы, с помощью которых реализуется процесс социализации, и факторы, оказывающие значимое влияние на процессы социализации.
2. Опишите связь между социализацией и природной средой.
3. Проанализируйте связь между альтруизмом и просоциальным поведением.
4. Проанализируйте связь между установками и поведением личности.

Рекомендуемая литература

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М., 1984.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
3. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. – М., 1987.
4. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 2005.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб., 2005.
6. Общая психология: учеб. пособие / Л.А. Вайнштейн [и др.]. – Минск, 2005.
7. Ольшанский, В.Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский. – М, 1994.
8. Пайнс, Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000.
9. Социальная психология/ под ред. А.Н. Суханова, А.А. Деркача. – М.: Академия, 2002.
10. Столяренко, Л.Д. Психология: учеб. для вузов / Л.Д. Столяренко. – СПб., 2005.
11. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М., 1989.
12. Чеховских, М.И. Психология: учеб. пособие / М.И. Чеховских. – М., 2006.
13. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. – М., 1995.

ТЕСТЫ
для самопроверки знаний и подготовки к контрольной работе по общей психологии (модуль 1)

Проверочные тесты предназначены для повторения и закрепления пройденного материала. В тестах использовано несколько типов заданий: выбрать правильный ответ, привести название психологического термина, дать определение понятия, дополнить определение понятия, сравнить психические явления, ответить на предлагаемый открытый вопрос.

1. Самосознание как процесс включает в себя:
а) самопознание;
в) самоанализ;
б) самооценку;
г) интроспекцию.

2. Характеристики установок:
а) определяются мнениями и убеждениями;
б) являются результатом тех влияний, которым подвергается человек с детства;
в) с большим трудом изменяются после 20 лет;
г) остаются неизменными всю жизнь человека.

3. Элементами Я-концепции (по Р. Бернсу) являются:
а) когнитивная составляющая;
б) оценочная составляющая;
в) мотивационная составляющая;
г) поведенческая составляющая.

4. Образ Я (по Д.А. Леонтьеву) включает в себя:
а) телесное Я;
б) психологическое Я;
в) социально-ролевое Я;
г) идеальное Я.

5. Состояние, которое характеризуется отсутствием необходимых для организма веществ, называется:
а) потребность;
б) мотив;
в) нужда;
г) инстинкт.

6. К социальным факторам социализации обычно относят:
а) макрофакторы;
б) мезафакторы;
в) микрофакторы;
г) этнофакторы.

7. Теория иерархии потребностей принадлежит:
а) Д. Миллеру;
б) А. Маслоу;
в) Ф. Хайдеру;
г) У. Джеймсу.

8. Социальные установки включают следующие компоненты:
а) когнитивные;
б) волевые;
в) аффективные;
г) поведенческие.

9. Структура направленности (по С.Л. Рубинштейну) включает:
а) идеалы;
б) интересы;
в) потребности;
г) навыки.

10. Основными психологическими механизмами социализации являются:
а) идентификация;
б) подражание;
в) заражение;
г) внушение.

РЕЗЮМЕ МОДУЛЯ 1

Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде. В структуре личности выделяют биологические и социальные факторы, которые образуют диалектическое единство.

Самосознанием называется совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, а его представления о самом себе складываются в определенный *образ «Я»*. Совокупность всех представлений о себе, связанная с оценкой, представляет собой *«Я-концепцию»* личности. Компонентами «Я-концепции» являются знания о себе (когнитивный), отношение к себе, самооценка (аффективный), практическое отношение к себе (поведенческий.)

Степень адекватности образа «Я» выясняется при изучении *самооценки* личности, т.е. оценки личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний. *Уровень притязаний* – это желаемый уровень самооценки личности, проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой.

К характеристикам личности относятся психологическая защита личности, жизненный план, компенсаторные механизмы, внутриличностный конфликт.

Стимуляция (побуждение) поведения личности связана с понятием *мотивации*. Мотивация может быть диспозиционной (внутренней), в этом случае поведение обусловлено личностными факторами, или ситуационной (внешней) – поведение детерминировано внешними стимулами. Важнейшими личностными диспозициями являются мотивы, потребности, цели, к бессознательной мотивации относятся установки. Личностные диспозиции человека выстраиваются в определенную иерархию, структура которой зависит от уровня развития личности и ее ценностных ориентаций.

Под социализацией чаще всего понимают процесс аккумулирования индивидом на протяжении жизни социальных ролей, норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит.

Социализацию характеризуют механизмы социализации, социальные институты, факторы и стадии социализации.

Под поведением понимается совокупность извне наблюдаемых поступков и действий отдельных индивидов и их групп, их определенную направленность и последовательность, так или иначе затрагивающих интересы других людей, групп, общностей или всего общества.

В зависимости от степени причиняемого вреда интересам личности, социальной группе, обществу в целом и от типа нарушаемых норм различают следующие виды отклоняющегося поведения: деструктивное, асоциальное, противоправное.

Агрессия рассматривается не только как поведение, но и как психическое состояние.

Агрессивность – это свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей.

Просоциальное поведение – позитивное, конструктивное и полезное для общества поведение.

Социальная установка – это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное е прошлым опытом.

МОДУЛЬ 2. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Введение в модуль

Ответьте на вопросы и выполните задания, опираясь на знания из курса основ психологии и педагогики:

– что такое развитие;
– какие факторы влияют на развитие человека;
– какую роль в развитии играют наследственность, среда и активность самой личности;
– какие этапы можно выделить в развитии человека? На основе каких критериев, по вашему мнению, может быть создана периодизация развития;
– какие изменения наблюдаются в развитии познавательных процессов в процессе развития человека;
– какие изменения в процессе развития претерпевает личность?

ТЕМА 4. Процесс развития. Периодизации психического развития

4.1. Понятие развития. Процессы, типы и области развития.
4.2. Понятие о развитии в фило- и онтогенезе. Закономерности и факторы развития.
4.3. Основные понятия и общие вопросы развития.
4.4. Проблема генотипической и средовой обусловленности.
4.5. Краткий обзор теорий развития.
4.6. Основные подходы к периодизации.
4.7. Периодизации психического развития (З. Фрейд, С. Холл, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон).

4.1. Понятие развития. Процессы, типы и области развития

Под *развитием* понимают изменения, происходящие со временем в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды (Г. Крайг, 2000). Эти изменения, как правило, прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций.

Развитие характеризуется в первую очередь *качественными изменениями*, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур. К наиболее важным признакам развития относят дифференциацию, расчленение бывшего ранее единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройку связей между сторонами объекта. Следует отметить, что сам термин «развитие» относится не только к росту, но и к упадку; характеризует как процессы, обусловленные наследственностью, так и процессы, детерминированные влиянием среды.

Л.С. Выготский различал *два типа развития*:

– *преформированный* тип, когда в самом начале развития заданы, зафиксированы как те стадии, которые организм пройдет, так и конечный результат (пример – эмбриональное развитие);

– *непреформированный* тип не предопределен заранее; он является наиболее распространенным (примеры: процесс биологической эволюции, развитие общества, психическое развитие ребенка).

Как отмечает Л.Ф. Обухова (1995), детское развитие является совершенно особым процессом, который детерминирован той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. Как сказал поэт: «Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир». Таким образом, человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе. Его конечные формы, однако, не заданы.

Выделяют *биологические* и *средовые* процессы развития. К *биологическим процессам* относят:

- *созревание* – процесс развития, заключающийся в предварительно запрограммированных изменениях роста в соответствии с генетическим планом;
- *рост* – увеличение размеров, функциональных возможностей и сложности органа или организма в целом до точки оптимальной зрелости;
- *старение* – биологические изменения, происходящие в организме после прохождения точки оптимальной зрелости.

К процессам развития, детерминированным влиянием *среды*, можно отнести:

- *научение* – основной процесс, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении; происходит в результате приобретения индивидуального личного опыта или выполнения серии упражнений. Одним из основных частных процессов научения является *обусловливание* – установление связей между различными событиями, происходящими в окружающей человека среде;

- *социализация* – всеобщий процесс вхождения человека в жизнь общества, благодаря которому он становится членом социальной группы. Включает усвоение всех установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы.

Биологические и средовые процессы развития взаимодействуют между собой. Поведение человека является продуктом взаимодействия созревания и научения. Ряд ограничений или особенностей поведения заложен в генетическом коде, но вместе с тем всякое поведение развивается в рамках специфической, свойственной каждому биологическому виду среды.

Области развития указывают на то, что конкретно развивается. Развитие в целом проходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. *Физическая область* охватывает такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (двигательные) навыки. К *когнитивной области* (от лат. *cognitio* – «знание», «познание») относятся все умственные способности и психические процессы, включая конкретную организацию мышления. В данную область включены следующие психические процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воображение. В *психосоциальную область* входят свойства личности и социальные навыки, к примеру, присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования (табл. 2).

Таблица 2

Содержание и результаты развития
в психофизической, психосоциальной и когнитивной областях

Области развития. Содержание и результаты развития	Психофизическая (развитие индивида)	Психосоциальная (развитие личности и межличностных отношений)	Когнитивная (развитие субъекта деятельности)
Сфера изменений	Внешние изменения (рост, вес). Внутренние изменения (мозг, железы внутренней секреции, органы чувств…). К этой области относят также физическое здоровье и двигательные навыки	Изменения в личностной сфере, в частности, в сфере самосознания, в эмоциональной сфере; изменения Я-концепции. Формирование социальных навыков и моделей поведения	Все аспекты познавательного развития, в том числе – изменения в восприятии, памяти, воображении и речи, развитие интеллекта и способностей
Результаты развития	Биологическая зрелость	Социальная зрелость	Трудоспособность и умственная зрелость

Достижения в каждой из областей развития характеризуются следующими понятиями:

- *физический (хронологический) возраст* (количество прожитых ребенком лет, косвенно определяющее тот или иной уровень биологического созревания организма);
- *психологический возраст* (определенный уровень психического развития, который характеризуется особенностями психологии и поведения ребенка);
- *социальный возраст* (уровень развития качеств личности и социальных навыков).

Следует отметить, что развитие человека в трех областях происходит одновременно и носит взаимосвязанный характер.

Между различными областями развития человека существует сложное взаимодействие. Обратим внимание на то, что развитие в целом представляет собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носит целостный, системный характер, вследствие чего изменения в одной области влекут за собой перемены в других.

Поскольку человек – целостное и цельное образование (система), определим *главную цель развития*, цель жизни человека в целом: максимально осознав себя, собственное Я, проявить свою неповторимость, индивидуальность.

4.2. Понятие о развитии в фило- и онтогенезе. Закономерности и факторы развития

Основными *формами развития* являются филогенез и онтогенез.

Развитие в *филогенезе* осуществляется путем становления психических структур в ходе социокультурной истории человечества в целом. Иными словами, процесс филогенетического развития психики характеризует возникновение и развитие средств передачи определенных сведений (знаков, условных изображений, речи), в том числе и развитие культуры.

В ходе *онтогенеза* происходит формирование отдельных структур и их систем в течение жизни данного индивида. Овладение средствами фиксации и передачи информации определяет процесс онтогенетического (индивидуального) развития.

Факторы развития – ведущие детерминанты развития человека. К ним относят:

- наследственность – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом;

- среда – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия существования;
- активность – деятельное состояние организма как условие его существования и поведения; системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

Далее рассмотрим *закономерности* развития:

1. *Неравномерность* (различные функции развиваются неравномерно, каждая имеет свои подъемы, спады, стадии стабилизации) и *гетерохронность* (несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций; чем нужнее функция на данном этапе, тем быстрее она развивается).
2. *Неустойчивость* развития (проявляется наиболее ярко в кризисные периоды).
3. *Сензитивность* развития. *Сензитивным* называют период повышенной чувствительности психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.
4. *Кумулятивность* развития (результат развития на каждой предшествующей стадии включается в последующую).
5. *Дивергентность* (повышение разнообразия в процессе развития) – *конвергентность* (свертывание, усиление избирательности).

4.3. Основные понятия и общие вопросы развития

Для более глубокого понимания процесса психического развития ребенка выделим его отдельные составляющие.

Социальная ситуация развития – особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает как динамику развития, так и качественно новые образования, возникающие к концу периода. Социальная ситуация детерминирует развитие ребенка через характер его *переживаний*, характер его эмоционального отношения к среде (Л.С. Выготский).

В рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид деятельности. *Ведущая деятельность* характеризуется тремя следующими признаками:

- это деятельность, внутри которой возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности;
- это такая деятельность, в рамках которой формируются и перестраиваются частные психические процессы;
- это деятельность, от которой зависят психологические изменения в личности ребенка (А.Н. Леонтьев).

Ведущая деятельность определяет формирование у ребенка новообразований, характерных для данного этапа развития. *Новообразования возраста* – те качественно новые изменения, которые возникают впервые в данном возрасте (Л.С. Выготский). К ним относят:

- психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь; ход развития в данный период;
- обобщенный результат этих изменений.

В рамках социальной ситуации развития возникают внутренние противоречия, которые выступают как *движущие силы развития*. Внешними *стимулами развития* выступают цели и задачи, которые взрослые ставят в обучении и воспитании детей.

Обострением противоречий характеризуются так называемые кризисы развития. Характеризуя динамику развития, Л.С. Выготский выделяет два понятия:

– *литического* развития (медленного);
– *критического* развития (взрывного).

Переходы от одного возраста к другому могут происходить незаметно как для ребенка, так и для окружающих его людей. Однако *если переход из одного физического возраста в другой совпадает по времени с переходом из одного психологического возраста в иной, то это, как правило, сопровождается кризисом развития.*

Причина возникновения кризиса – неудовлетворение новых потребностей ребенка (Л.И. Божович). *Сущность кризиса*: перестройка внутреннего переживания, определенного отношения ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением (Л.С. Выготский).

Основные *признаки* возрастного кризиса:

1. Границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, не отчетливы. Кризис всегда замаскирован. Резкое обострение кризиса – в середине возрастного периода.

2. Всякий ребенок в периоды кризиса становится трудновоспитуемым. Кризис сопровождается изменением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.

3. Негативный характер развития (Л.С. Выготский).

Самое существенное содержание развития в кризисные периоды – это возникновение новообразований. Их главное отличие от новообразований стабильных периодов в том, что они носят переходный характер, в последующем в отдельности не сохраняются, но включаются в состав новообразований стабильного возраста.

Содержание возрастных кризисов в детстве представлено в табл. 3.

Таблица 3

Кризисы возрастного развития в детстве

Кризис…	Проявления, симптомы	Новообразования
…новорожденности (0 – 2 мес.)	В последние минуты родов организм ребенка вырабатывает большое количество адреналина и нор-адреналина (гормонов стресса), бета-эндорфинов (болеутоляющих веществ), вследствие этого – повышенная активность и восприимчивость в первые часы после рождения	*Индивидуальная психическая жизнь* имеет существенные характеристики: – индивидуальность существования, включенная в социальное окружение ребенка; – индивидуальная жизнь является социальной и психической в силу того, что входит частью в социальную жизнь окружающих людей (Л.С. Выготский)
…одного года	Первые акты протеста – *гипобулические аффективно-волевые реакции*, в которых еще не дифференцируются аффект и воля (ребенок трясется, падает на пол, стучит руками и ногами)	Овладение *ходьбой, развитие речи, автономная речь*, гипобулические аффективно-волевые реакции
…трех лет	Первый комплекс симптомов – проявления *негативизма, упрямства, строптивости, своеволия*, протеста-бунта, обесценивания, деспотизма, ревности. Второй комплекс симптомов – это *последствия* основных симптомов. Реакции на конфликт со взрослыми могут иметь крайние проявления: ночные страхи, неспокойный сон, энурез, резкие затруднения речи, заикание, гипобулические припадки. Осложнениями кризиса могут стать невротические и психопатические симптомы (Л.С. Выготский)	*Перестройка позиции ребенка по отношению к взрослому*; стремление к самостоятельности; притязания на признание со стороны взрослого. Ребенок начинает мотивировать свои поступки *не содержанием ситуации, а отношением к людям.* Появление *«гордости за достижения»* (М.И. Лисина): – стремление к достижению результата деятельности; – стремление продемонстрировать свои успехи взрослому и получить его одобрение; – обостренное чувство собственного достоинства, чувствительность к признанию достижений

…шести – семи лет	*«Семизвездие» симптомов кризиса:* ребенок начинает манерничать, капризничать; появляется нарочитость, искусственность, вертлявость, паясничанье, клоунада в противовес непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику (Л.С. Выготский). *Три симптома* кризиса: потеря непосредственности, манерничанье (ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает – «уже душа закрыта»), симптом «горькой конфеты» (ребенку плохо, но он старается этого не показывать) (Л.Ф. Обухова)	1. *Утрата непосредственности,* связанная с привнесением в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и поступком. 2. *Смена основных переживаний ребенка:* – открытие факта своих переживаний; – переживания приобретают смысл; – обобщение переживаний; – перестройка потребностей; – новое отношение ребенка к среде; – обобщенное отношение к самому себе: понимание своей человеческой ценности, уважение к себе, формирование самооценки; – обобщенное отношение к окружающим.
…тринадцати лет (подростковый кризис)	«*Кризис независимости*»: непослушание, грубость, немотивированное противостояние взрослым, негативизм по отношению к учителям, бравада своей независимостью. *«Кризис зависимости»:* стремление быть зависимым от взрослого, остаться «маленьким», регрессивные формы поведения (А.М. Прихожан). Трагическое переживание невключенности в группу сверстников, надежда на неопределенное светлое будущее, приверженность материальным интересам	Изменение отношений со взрослыми, переоценка ценностей, самостоятельность, чувство ответственности, критическое отношение к себе, изменение содержания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми

Диагностика психического развития связана с выделением зон ближайшего и актуального развития ребенка. *Зона ближайшего развития* – область еще не созревших, но уже созревающих психических процессов – определяется тем, что ребенок может сделать при помощи взрослого. То, что ребенок может сделать сам, без помощи взрослого, характеризует его *зону актуального развития* (Л.С. Выготский).

4.4. Проблема генотипической и средовой обусловленности

Эта проблема является одной из сложнейших и центральных в психологии. Решить ее – значит ответить на следующие вопросы:

– в какой мере процесс становления личности ребенка поддается целенаправленному воздействию со стороны взрослых;

– каковы возможности управления этим процессом;

– какие силы движут процессом развития личности?

Проблема генотипической и средовой обусловленности состоит в следующем*: как соотносятся данные человеку от рождения особенности его организма и генетически обусловленные законы его созревания с возможностями развития, обучения, воспитания, формирования личности? Что является определяющим: среда или наследственность?* От того, как решается данная проблема, зависит ответ на вопрос, чему и как можно учить (и научить) человека.

Основные *подходы к решению проблемы* генотипической и средовой обусловленности:

1. Биогенетический подход. Развитие осуществляется по законам, обусловленным действием врожденных факторов. В центре – проблемы развития *человека как индивида*, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, пол…), который проходит различные стадии созревания *по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе*. Индивидуальное развитие – рост, развертывание имеющихся в организме задатков.

Основные теории: рекапитуляции С. Холла; трех ступеней развития К. Бюлера; психосексуального развития З. Фрейда.

2. Социогенетический подход. Развитие – результат воздействия внешней среды, приводящего к появлению качественно нового. Акцент – на *социализацию человека, освоение им социальных ролей, установок, ценностных ориентаций*.

Основные теории: научения (Б. Скиннер, А. Бандура).

3. Когнитивное направление занимает промежуточное положение между предыдущими подходами: *развитие определяется и генотипической программой, и условиями, в которых программа реализуется*.

Основная теория: когнитивного развития Ж. Пиаже.

4. Персоногенетический подход. Во главе угла – проблемы активности, самосознания, творчества личности; воспитания индивидуального характера и способностей.

Основные теории: теории А. Маслоу, К. Роджерса.

4.5. Краткий обзор теорий развития

К числу наиболее ранних психологических теорий развития относится *концепция рекапитуляции*. Э. Геккель сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза. Американский психолог С. Холл перенес этот закон на процесс онтогенетического развития ребенка. Он считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. По его мнению, дети часто просыпаются ночью в страхе и не могут уснуть по той причине, что ребенок попадает в давно прошедшую эпоху, когда человек спал один в лесу, подвергаясь всяческим опасностям. С. Холл полагал, что игра ребенка является необходимым упражнением для полной утраты рудиментарных и теперь уже бесполезных функций; ребенок упражняется в них, подобно головастику, который непрерывно двигает хвостом, чтобы он отвалился. Развитие детского рисунка, согласно взглядам этого автора, отражает те стадии, которые проходило изобразительное творчество в истории человечества.

Эти положения С. Холла вызвали критику у многих психологов. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что у ребенка совсем другие отношения с окружающей действительностью, нежели у взрослого. П.П. Блонский остроумно замечал: «Было бы антиэволюционно заставлять ребенка переживать все заблуждения человеческого интеллекта».

Несмотря на ограниченность и наивность теории рекапитуляции, в концепции С. Холла впервые была сделана попытка показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь. Стадии развития согласно С. Холлу представлены далее.

Как еще более глубокое проявление теории рекапитуляции (Л.Ф. Обухова, 1995) можно рассматривать *теорию трех ступеней развития* австрийского психолога *К. Бюлера*. Он полагал, что три ступени развития ребенка (*инстинкт, дрессура, интеллект*) связаны не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, точнее, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием. В ходе эволюции происходит переход удовольствия «с конца на начало»: на уровне инстинктов наслаждение наступает после выполнения действия, на уровне навыков удовольствие переносится на сам процесс совершения действия; на этапе интеллектуального решения действия появляется предвосхищающее удовольствие. Переход удовольствия «с конца на начало», по К. Бюлеру, является основной движущей

силой поведения. Он перенес эту схему на онтогенез. Так, заметив сходство примитивного употребления орудий у человекоподобных обезьян и ребенка, он назвал период появления первичных форм мышления у детей шимпанзеподобным возрастом.

Изучение ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента было важным шагом к созданию детской психологии как науки. Вместе с тем К. Бюлер, который не причислял себя к сторонникам биогенетической концепции, разделил со многими другими авторами своего времени односторонний и ошибочный взгляд на детское развитие как на биологический по своей природе процесс.

Психоаналитическая (психосексуальная) теория развития З. Фрейда основывается на двух предпосылках:

– переживания раннего детства играют критическую роль в развитии взрослой личности;

– человек рождается с определенным количеством сексуальной энергии (либидо), которая затем проходит в своем развитии несколько психосексуальных стадий, коренящихся в инстинктивных процессах организма.

На каждой стадии развития определенный чувствительный участок тела (*эрогенная зона*) стремится к определенному объекту или действиям, чтобы вызвать приятное напряжение. Главным фактором, определяющим развитие человека, является сексуальный инстинкт, прогрессирующий от одной зоны к другой в течение жизни человека. Для каждой стадии характерен конфликт между стремлением к удовольствию и ограничениями, накладываемыми сначала родителями, затем Суперэго.

Важным понятием в психоаналитической теории является понятие *регрессии* – возврата на более раннюю стадию развития и проявления ребячливого поведения, характерного для более раннего периода. К примеру, сосание пальца, желание выпить чего-нибудь «покрепче» в ситуации стресса у взрослого человека – это проявления фиксации. Регрессия – особый случай того, что З. Фрейд назвал *фиксацией* (задержкой или остановкой развития). Фиксация представляет собой неспособность продвижения от одной психосексуальной стадии к другой; она приводит к чрезмерному выражению потребностей, характерных для той стадии, где произошла фиксация. Так, фиксация на оральной стадии проявляется у взрослого человека как курение, переедание, постоянное употребление жевательной резинки или обкусывание ногтей.

А. Фрейд продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. По ее мнению, естественные потребности детей часто не совпадают с общепринятыми в обществе традициями и нормами. Это является причиной конфликтного существования ребенка и общества. Таким образом, возникает настоятельная необходимость ввести родителей в чуждый им эмоциональный мир ребенка.

А. Фрейд рассматривает детское развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. По мнению автора, шансы ребенка остаться психически здоровым во многом зависят от того, насколько его «Я» способно вынести лишения, т.е. преодолеть неудовольствие.

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности не может наступить раньше, чем различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Так, только после того, как начнет функционировать память, действия ребенка смогут осуществляться на основе опыта и предвидения; логика и разумное мышление способствуют правильному пониманию причины и следствия.

Становление принципа реальности и мыслительных процессов способствует развитию механизмов социализации (таких как подражание, идентификация, интроекция), которые, в свою очередь, обеспечивают становление инстанции «Сверх-Я». Формирование эффективного «Сверх-Я» означает для ребенка решающий прогресс в социализации, поскольку ребенок уже может не только подчиняться моральным требованиям своего окружения, но и сам принимает в них участие. Однако эта внутренняя инстанция еще очень слаба и долгие годы нуждается в поддержке авторитетных лиц (учителей, родителей); она может разрушиться вследствие сильных переживаний или разочарования.

Значение теории психоанализа заключается в том, что, во-первых, это динамическая концепция развития, во-вторых, данная теория показала, что в развитии человека главную роль играет другой человек, а не предметы, которые его окружают. Вместе с тем недостатком психоаналитической теории можно считать преувеличение роли биологических факторов в развитии. Л.С. Выготский, характеризуя теорию психоанализа, писал: «Найденное Фрейдом решение … я не объявил бы большим трактом в науке или дорогой для всех, но альпийской тропинкой над пропастями для свободных от головокружения».

Э. Эриксон разочаровался в психоаналитической теории, поскольку пришел к выводу, что она имеет дело с крайностями поведения. В отличие

от Фрейда он предлагает не психосексуальную, а *психосоциальную модель развития*. Иными словами, Эриксон считал, что *личность вырастает из результатов разрешения социального конфликта, возникающего при взаимодействии в узловых точках развития.*

Эриксон соглашался с Фрейдом, что ранний опыт имеет важное значение в развитии, однако рассматривал развитие личности как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти. Как и З. Фрейд, Э. Эриксон полагал, что удовлетворение инстинктов является одной из движущих сил жизни, но не меньшую роль он отводил *синтезу эго* – упорядочиванию и интегрированию опыта. Ключевым понятием данной теории является приобретение *эго-идентичности*, включающее в себя развитие Я-концепции и Я-образа. Итак, в теории Эриксона происходит смещение акцента *с влияния* на процесс развития *удовольствия* к *влиянию общества* и *культуры*.

Согласно *теориям научения* развитие человека детерминировано влиянием окружающей среды, и большинство форм поведения приобретается путем научения. Процесс научения не ограничивается усвоением школьной программы, он включает приобретение моральных принципов, предубеждений, манер, различных форм поведения. Развитие ребенка рассматривается как постепенное, пошаговое накопление образов памяти, знаний, умений, навыков, т.е. происходит за счет постепенного накопления опыта. Теории научения, таким образом, отводят главную роль в развитии воспитанию.

Современные теории научения основаны на некоторых концепциях бихевиоризма. Бихевиористы полагали, что сами по себе люди ни хорошие, ни плохие: они, являясь реактивными существами, просто реагируют на воздействия внешней среды.

Основными понятиями, используемыми в теориях научения, являются классическое и оперантное обусловливание. *Классическое обусловливание* (выработка условных рефлексов) – тип научения, при котором нейтральный раздражитель начинает вызывать реакцию после того, как он многократно сочетается с безусловным раздражителем (самые известные примеры – опыты И.П. Павлова). *Оперантное обусловливание* – тип обусловливания, которое имеет место, когда организм получает подкрепление за произвольно порождаемую реакцию. В данном случае все начинается с действия, совершаемого над окружающей средой; оно вызывает определенные последствия, от которых зависит, будет ли организм повторять это действие или, напротив, будет его избегать. Действия, последствия кото-

рых для человека желательны (например, подкрепляются или вознаграждаются), закрепляются. Напротив, действий, приводящих к нежелательным последствиям, например, к наказанию, человек склонен избегать. Итак, оперантным этот вид обусловливания был назван Б.Ф. Скиннером потому, что реакция индивида приводит в действие (operate) механизм подкрепления. Главное различие между классическим и оперантным обусловливанием в том, что при оперантном обусловливании требуемое поведение нельзя вызвать автоматически.

Типичная модель оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера включает в себя такие компоненты, как *различаемый стимул, реакцию индивида* и *подкрепление*. Например, трехлетний ребенок рассматривает (*реакция*) книжку (*стимул*). Для увеличения вероятности такого поведения в будущем необходимо, чтобы за реакцией всегда следовало *подкрепление* (похвала, интересная картинка или наклейка). Иными словами, для закрепления реакции на определенный стимул, необходимо многократное сочетание стимула и соответствующей реакции на него с положительным подкреплением.

Ведущий теоретик *социального научения* А. Бандура утверждал, что в повседневной жизни люди *осознают* последствия своих действий, т.е. они замечают, какие действия приводят к успеху, какие – к неудаче, какие не дают никакого результата. В соответствии с этим они регулируют свое поведение. Люди способны предвидеть результаты своих действий и предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях. В отличие от механистической теории научения Скиннера теория социального научения отводит большую роль в руководстве поведением сознательному мышлению.

Люди учатся не только на непосредственном опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и его последствиями. Если поведение другого человека каким-то образом вознаграждается, мы склонны подражать ему (научение путем *подражания*). Так дети усваивают нравственные нормы, научаются просоциальному либо агрессивному поведению. Итак, в отличие от более ранних теорий научения теоретики социального научения переносят *акцент на мышление* как на часть научения. Дети формируют мнения о себе и окружающих, анализируют собственное поведение, а затем ведут себя таким образом, чтобы их поведение не противоречило этим мнениям.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает нормы современного

общества. Ребенок входит в общество подобно тому, как крыса входит в лабиринт, а взрослый должен провести его по этому лабиринту так, чтобы в результате он стал похож на взрослого. Ребенок рассматривается как чуждое обществу существо. Однако в этом теоретики социального научения ошибались: ребенок – часть общества, причем, лучшая его часть.

Спор психологов о том, что предопределяет процесс развития – среда или наследственность – привел к *теории конвергенции* этих двух факторов. Ее основоположник В. Штерн считал, что психическое развитие – результат *конвергенции* (соединения, стремления к определенной точке) внутренних задатков с внешними условиями жизни. Он писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит в ней извне и что изнутри? Потому что в ее проявлении действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях. Соединение в одной теории основных положений двух других ошибочных теорий, по мнению Д.Б. Эльконина, не может привести к более правильному пониманию процессов психического развития ребенка.

Наиболее влиятельной и разработанной из *когнитивных* теорий развития считается *генетическая эпистемология* Ж. Пиаже. В центре данной концепции – **положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии**. Субъект, существующий независимо от постоянно изменяющейся среды, стремится к установлению равновесия с нею. Это возможно только путем совершения субъектом определенных *действий*. Производя эти действия, субъект тем самым находит способы или схемы действий, которые позволяют ему установить нарушенное равновесие. Согласно Пиаже, *схема действия* – это сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения. Таким образом, действие выступает как «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами. Развитие схем действий (познавательное развитие) происходит по мере усложнения способов действий ребенка с предметами за счет *интериоризации* предметных действий, т.е. их постепенного превращения в умственные операции.

По мнению Пиаже, новые знания, перцептивные образы и переживания всегда приводятся в соответствие со структурой интеллекта человека. Так, если новая информация соответствует структуре интеллекта, то она «понимается» (ассимилируется). *Ассимиляция* в теории Пиаже – процесс включения новой информации в качестве составной части в уже сущест-

вующие у индивида схемы. Если информация не соответствует структуре интеллекта, то он отвергает ее (а в случае, когда структура готова к изменению, она приспосабливается к новой информации). *Аккомодация* – это изменение существующих ментальных структур в целях объединения старого и нового опыта.

Ограниченность концепции Ж. Пиаже заметил А. Валлон. Он не нашел в концепции Ж. Пиаже ответа на вопрос, как и когда в ходе развития ребенка движения, моторные схемы превращаются в сознание. Увидев в генетическом процессе его этапы, Пиаже не смог объяснить сам процесс, фактически руководствуясь принципом «после этого – значит по причине этого».

По мнению авторов *персоногенетического подхода* А. Маслоу и К. Роджерса, психическое развитие является результатом собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спонтанный характер, поскольку его **движущей силой является стремление к *самоактуализации*** (по А. Маслоу) или **стремление к *актуализации*** (по К. Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации состоит в развитии собственного потенциала, своих способностей. Оба автора полагали, что люди всегда стремятся вперед, к полноценному функционированию и при подходящих условиях реализуют свой потенциал.

Различия во взглядах заключались в следующем: А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются **иерархией потребностей**, в то время как К. Роджерс считал личность и поведение **«функцией уникального восприятия человеком окружения»**.

Краткое изложение теорий развития человека приведено в табл. 4.

Таблица 4

Краткое изложение теорий развития

Теории	Предположения о природе человека	Процессы	Области применения
Теории научения (Б.Ф. Скиннер, И.П. Павлов, Дж. Б. Уотсон, Э. Торндайк)	Человек по своей природе ни хорош, ни плох; он от рождения *tabula rasa*, лишенная сущности. Поступки людей представляют собой всего лишь реакции на воздействия внешней среды	Классическое обусловливание (по И.П. Павлову). Оперантное обусловливание. Формирование поведения путем последовательных приближений	Модификация поведения. Условно-рефлекторные эмоциональные реакции

Окончание табл. 4

Когнитивные теории (Ж. Пиаже, Дж. Бруннер)	Люди рациональны, активны и компетентны. Они не просто получают информацию, но и перерабатывают ее	Ассимиляция – аккомодация. Равновесие	Обучение. Воспитание. Развитие моральных суждений
Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, Э. Эриксон)	Человек агрессивен, враждебен, не способен контролировать свою жизнь, управляем бессознательными силами. Людьми движут внешние страсти; они постоянно пытаются направить в нужное русло мощные внутренние силы	Психосексуальное развитие. Идентификация. Разрешение конфликтов возрастного развития	Изучение человеческого поведения, личности, межличностных отношений
Гуманистическая психология и теории «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс)	Люди представляют собой нечто большее, чем сумму ролей, связку стимульно-реактивных шаблонов или комок животных влечений. Человек от рождения хороший, неиспорченный. Он всегда стремится вперед, к саморазвитию, к полноценному функционированию	Самоактуализация. Позитивное отношение	Консультирование взрослых

Одной из наиболее влиятельных теорий развития является *модель экологических систем*, предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Согласно данной модели, развитие человека – динамический процесс, идущий в двух направлениях.

С одной стороны, человек сам воздействует на свою жизненную среду, с другой, – сам испытывает влияние элементов этой среды. Экологическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую экосистем, изображаемых с помощью концентрических колец:

1) *микросистема* включает самого субъекта и его ближайшее окружение (семья, одноклассники, товарищи по играм и т.д.);

2) *мезосистема* включает взаимоотношения между микросистемами (например, события в школе, в семье, взаимодействия с родителями и учителями);

3) *экосистема* состоит из тех элементов среды, в которых ребенок не играет активной роли, но которые оказывают на него опосредованное влияние (проблемы на работе родителей);

4) *макросистем*а включает идеологию, установки, нравы, традиции, ценности окружающей ребенка культуры.

Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского относится к функциональным теориям развития, согласно которым формирование и преобразование той или иной функции определяется тем, как часто она используется в жизни организма.

Основные положения теории заключаются в следующем.

В процессе культурно-исторического развития человек создал множество орудий и знаковых систем (важнейшие из них – язык, орудия труда, системы счисления). Благодаря их использованию, особенно письменности, человек перестроил все свои психические функции, начиная от восприятия и заканчивая мышлением. Люди за время своего существования создали два типа орудий: с помощью одних они воздействуют на природу (орудия труда), с помощью других – на себя (знаковые системы).

Применение орудий труда привело к началу перехода человека от непосредственных к опосредованным психическим процессам, где в качестве средств управления поведением и деятельностью выступают орудия и знаки. Таким образом, психическая деятельность человека поднимается на более высокую ступень по сравнению с животными.

Обучение – передача человеку опыта пользования орудиями и знаками для того, чтобы он научился управлять собственным поведением, деятельностью и психическими процессами (письмо – средство для улучшения памяти; слово и указательный жест – способы управления вниманием).

Психология и поведение современного человека – результат взаимодействия двух процессов: биологического созревания и научения. Оба эти процесса начинаются сразу после появления ребенка на свет и слиты между собой.

Всякая психическая функция имеет две формы: врожденную (натуральную) и приобретенную (культурную). Первая биологически детерминирована, вторая обусловлена исторически и является опосредованной. Она связана с использованием орудий и знаков для управления.

Общий генетический закон развития: *всякая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды: сперва в социальном плане, потом в психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая.*

4.6. Основные подходы к периодизации

Существуют две точки зрения на процесс развития:

1) процесс развития *непрерывен,* идет, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап от другого, не существует;

2) процесс развития *дискретен:* развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, поэтому можно выделить этапы в развитии, качественно отличающиеся друг от друга. На каждой стадии существует главный, ведущий фактор, определяющий процесс развития на данной стадии.

Дискретная точка зрения позволяет создать периодизацию развития. *Периодизация психического развития* – рассмотрение психического развития человека как процесса перехода с одного периода на другой. Периоды отличаются спецификой ситуации развития, воздействующими факторами, характером решаемых человеком задач (А.А. Амельков, М.А. Дыгун, 2002).

Можно выделить *два подхода к периодизации*:

1. Эмпирическая периодизация: процесс развития понимается как складывающийся стихийно, под влиянием многих случайных факторов и обстоятельств в жизни детей; отражает реальную практику обучения и воспитания.

2. Теоретическая периодизация: процесс развития представляется нормативным, т.е. таким, каким развитие было бы в идеальном случае, при правильной организации обучения и воспитания.

Периодизации детского развития были созданы Л.С. Выготским, А.В. Петровским, Д.Б. Элькониным, Ж. Пиаже, Э. Эриксоном и другими.

Классифицировать периодизации, по мнению Л.С. Выготского, можно в зависимости от того, на какое количество признаков опирается автор при выделении периодов развития. Так, на выделении *одного внешнего критерия* основаны:

- периодизация В. Штерна (критерий периодизации – периоды биологической эволюции и исторического развития человечества);
- периодизация Р. Заззо (критерий – ступени системы обучения и воспитания).

На выделении *одного внутреннего признака* основаны:

- периодизация П.П. Блонского (критерий – периоды появления и смены зубов);
- периодизация З. Фрейда (критерий – периоды сексуального развития).

С опорой на *несколько внутренних признаков* развития созданы периодизации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина (три признака: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, новообразования возраста).

Далее рассмотрим наиболее известные периодизации развития.

4.7. Периодизации психического развития

Психосексуальная теория развития З. Фрейда основывается, как уже говорилось, на предпосылке, что человек рождается с определенным количеством сексуальной энергии (либидо), которая затем проходит в развитии несколько психосексуальных стадий. Описание стадий психосексуального развития дано в табл. 5.

Таблица 5

Стадии психосексуального развития по З. Фрейду

Стадия	Возрастной период	Зона сосредоточения либидо	Задачи и опыт, соответствующий данному уровню развития
Оральная	0 – 18 месяцев	Рот (сосание, кусание, жевание)	Отвыкание (от груди или от рожка). Отделение себя от материнского тела
Анальная	1,5 – 3 года	Анус (удержание или выталкивание фекалий)	Приучение к туалету (самоконтроль)
Фаллическая	3 – 6 лет	Половые органы (мастурбация)	Идентификация со взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания (Эдипов комплекс, комплекс Электры)
Латентная	6 – 12 лет	Отсутствует (сексуальное бездействие)	Расширение социальных контактов со сверстниками
Генитальная	Пубертат (половое созревание)	Половые органы (способность к гетеросексуальным отношениям)	Установление интимных отношений или влюбленность; внесение своего трудового вклада в общество

Основная идея *теории рекапитуляции С. Холла*: онтогенез – сокращенное повторение филогенеза. В соответствии с этим выделяются пять стадий развития:

1) период дикости (до 5 лет). Стремление к копанию в земле. Ребенок все тащит в рот, съедобное для него – мерило всего;

2) период охоты и захвата добычи (4 – 12 лет). Дети играют в прятки, устраивают засады, для них характерен страх перед чужими;

3) период пастушества (9 – 14 лет). Характерна нежность к животным, стремление иметь их дома; дети строят шалаши, хижины;

4) период земледелия (12 – 16 лет.) Преобладающая «страсть» – садоводство;

5) промышленно-торговый (с 14 лет вплоть до взрослого возраста). На первом плане – денежные интересы. Преобладают обмен, торговля.

Периодизация когнитивного развития Ж. Пиаже включает следующие стадии когнитивного развития, на каждой из которых формируются новые познавательные навыки:

1) сенсомоторная стадия (0 – 2 года). Ребенок в рамках этого периода воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Знания о мире складываются на основе восприятия и ощущений. Характерно развитие в первую очередь сенсорных и моторных способностей. Интеллектуальное развитие заключается в переходе от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, совершая действия по типу проб и ошибок. Формируется способность сохранять в памяти образы окружающего мира;

2) период конкретных операций (2 – 11/12 лет) характеризуется тем, что *схемы действий постепенно интериоризируются и превращаются в умственные операции*. Внутри данного периода выделяют две стадии:

- дооперациональная (2 – 6/7 лет). Формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений, например, «луна светит, потому что она круглая». В это время дети учатся различать символы и их значения. Для детского мышления характерны следующие особенности:

– *эгоцентризм* (ребенок видит предметы такими, какими их дает ему непосредственное восприятие; он не умеет взглянуть на объект с позиции другого человека);

– *центрация* (тенденция сосредоточивать внимание на какой-либо одной стороне объекта, явления);

– *неумение сосредоточиться на изменениях объекта* (дети не способны уследить за тем, как объект переходит в другое состояние, фиксируют лишь его конечные состояния);

– *необратимость мышления* (развитие событий и связей возможно для ребенка только в одном направлении, он не способен вернуться к исходному пункту своих рассуждений);

- стадия конкретных операций (6/7 – 11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способным понять, что два признака объекта (например, *форма* стакана и *количество* воды в нем) не зависят друг от друга. Появляется *представление о сохранении* количества (вещества, энергии и т.д.). Ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций, развивается *обратимость мышления* (умение менять направление мысли, возвращаться к исходным данным). Представление о сохранении и обратимость – необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений, событий;

3) период формальных операций (11/12 – 14/15 лет). В рамках *формально-логического интеллекта* мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Развивается способность оперировать абстрактными понятиями, навыки научного мышления, где главную роль играют гипотезы, дедуктивно-индуктивные умозаключения.

Периодизация детского развития, предложенная Д.Б. Элькониным, содержит элементы как теоретического, так и эмпирического подхода. Детство, охватывающее время от рождения до окончания школы, делится на шесть периодов (табл. 6).

Таблица 6

Периодизация детского развития Д.Б. Эльконина

Период	Ведущая деятельность	Направление познавательной деятельности	Сфера преимущественного развития психики	Новообразования
Младенчество (0 – 1)	Эмоциональное общение	Познание отношений со взрослыми	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общении и эмоциональных отношениях
Раннее детство (1 – 3)	Предметно-манипулятивная деятельность	Познание отношений со взрослыми	Познавательные процессы	Речь, наглядно-действенное мышление
Дошкольный возраст	Ролевая игра	Познание отношений в системе «ребенок – ребенок»	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности
Младший школьный возраст	Учебно-познавательная деятельность	Познание начала наук	Интеллектуально-познавательная	Произвольность, внутренний план действий, самоконтроль, рефлексия

Окончание табл. 6

Подростковый возраст	Интимно-личностное общение	Познание системы отношений в различных жизненных ситуациях	Личностная (потребностно-мотивационная)	Стремление к взрослости, самооценка, подчинение нормам жизни коллектива
Старший школьный возраст (ранняя юность)	Учебно-профессиональная	Познание профессии	Познавательная сфера	Мировоззрение, профессиональные интересы

Поясним содержание видов ведущей деятельности:

1) *эмоциональное общение* – общение ребенка со взрослым вне совместной предметной деятельности;

2) *предметно-манипулятивная* деятельность – деятельность ребенка с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослым;

3) *сюжетно-ролевая игра* – сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерное для нее ролевое поведение участников;

4) *учебно-познавательная деятельность* – сочетание учебной деятельности и межличностного общения;

5) *общение в процессе обучения, организации трудовой деятельности (интимно-личностное общение)* – характерное для подростков доверительное общение с товарищами;

6) *учебно-профессиональная деятельность* – учебная деятельность, предполагающая подготовку к будущему выбору профессии.

Весь процесс детского развития можно разделить на три этапа:

– дошкольное детство (0/6 – 7 лет);
– младший школьный возраст (6/7 – 10/11 лет);
– средний и старший школьный возраст (10/11 – 16/17 лет).

Среди современных периодизаций детского развития заслуживают внимания периодизации *А.В. Петровского* и *Д.И. Фельдштейна*.

А.В. Петровский рассматривает развитие личности как процесс интеграции в различных социальных группах. Становление личности определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами референтной группы. На каждом возрастном этапе ребенок включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной (семья, группа

детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения). Для каждой такой группы характерны своя деятельность и особый стиль общения.

Первая фаза становления личности в социальной группе называется фазой *адаптации*. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении индивидуальных черт порождает вторую фазу – *индивидуализации*. Третья фаза состоит в том, что происходит *интеграция* личности в группу: ребенок развивает, в первую очередь, те индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности внести значимый «вклад» в жизнь группы.

А.В. Петровским выделяются периоды раннего детства, детсадовского детства, младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста. Первые три образуют эпоху детства, в рамках которой процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации. Для эпохи отрочества характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для эпохи юности – доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации.

Каждая фаза развития личности в группе предполагает свои специфические трудности. Если ребенку не удается разрешить проблемы адаптации, у него могут появиться такие личностные черты, как конформность, робость, неуверенность в себе. Если не преодолеваются трудности второй фазы, то группа отвергает индивидуальные черты ребенка, что может привести к развитию негативизма, агрессивности, неадекватно завышенной самооценки. Дезинтеграция в группе приводит к тому, что ребенок вытесняется из группы либо становится в ней изолированным.

Основным критерием развития личности от рождения до ранней юности, согласно Д.И. Фельдштейну, является положение «Я» в социуме. Ученый выделяет два блока социального развития личности, которые можно обозначить как фазы становления личности.

На первой фазе (от 0 до 10 лет) – фазе собственно детства – происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания.

На второй фазе (от 10 до 17 лет) – фазе подросткового возраста – наблюдается активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. Выделенные фазы охватывают определенные циклы развития личности, фиксируя результат становления позиции ребенка в системе общества и ее реализацию.

Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко представлено в *концепции Э. Эриксона*. Развитие личности понимается как закономерная смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира, отношений и поведения человека, вследствие чего он как личность приобретает новообразования, характерные именно для данного периода развития.

Каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена для дальнейшего беспрепятственного процесса развития. Развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта). Дело в том, что, формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только достоинства, но и недостатки. По этой причине в своей концепции Э. Эриксон приводит две линии развития личности: нормальную и аномальную, которые в чистом виде практически не встречаются. Результаты развития конкретного человека, в том числе и результаты преодоления кризисов, приближают его либо к нормальной, либо к аномальной линии развития. В обобщенном виде этапы развития представлены в табл. 7.

Таблица 7

Периодизация развития Э. Эриксона

Возраст, сфера общения, определяющая развитие	Результат развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
0 – 1 год; мать	Доверие – недоверие к окружающим людям	*Доверие к людям*: взаимная любовь и признание родителей и ребенка, привязанность, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей	*Недоверие к людям*: результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирования, пренебрежения им, лишения ребенка любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция
1 – 3 года; родители	Автономия – зависимость	*Самостоятельность*, уверенность в себе: ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, но еще зависимого от родителей человека	*Сомнение в себе, гипертрофированное чувство стыда*: ребенок чувствует свою неприспособленность, сомневается в способностях, испытывает недостатки в развитии элементарных двигательных навыков. Слабо развита речь. Желание скрыть свою ущербность от окружающих

Окончание табл. 7

3 – 6 лет; родители, братья, сестры	Инициатива, уверенность в себе – чувство вины	*Активность*: живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение	*Пассивность:* вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность, отсутствие признаков полоролевого поведения
6 – 12 лет; школа, соседи, знакомые	Трудолюбие – чувство неполноценности	*Трудолюбие*: выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитые коммуникативные умения. Ставит перед собой и решает реальные задачи, нацеленность фантазии и игр на активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентация на задачу	*Чувство неполноценности:* слабо развитые трудовые навыки, избегание сложных заданий, соревновательных ситуаций, острое чувство неполноценности, обреченности. Конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении задач
13 – 18 лет; группа сверстников	Идентичность – смешение ролей	*Жизненное самоопределение*: развитие временной перспективы – планов на будущее, самоопределение: каким быть? Кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Четкая гендерная поляризация в формах поведения. Лидерство в группе сверстников и, при необходимости, подчинение им	*Путаница ролей:* смещение и смешение временных перспектив, мысли не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Смешение форм полоролевого поведения
Ранняя взрослость **(20 – 40 лет)**	Близость – изоляция	*Близость:* душевная теплота, понимание, доверие, способность отдать часть себя другому человеку, не боясь	*Изоляция*: одиночество, остракизм
Средняя взрослость **(40 – 60 лет)**	Генеративность – стагнация (поглощенность собой)	*Генеративность*: целеустремленность, продуктивность	*Стагнация:* обеднение личной жизни, регрессия
Поздняя взрослость **(более 60)**	Цельность – отчаяние	*Цельность личности*: чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности	*Отчаяние*: отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Одним из основных частных процессов научения является социализация.
2. Психологический возраст – определенный уровень психического развития, который характеризуется особенностями психологии и поведения ребенка.
3. В ходе онтогенеза происходит формирование отдельных структур и их систем в течение жизни данного индивида.
4. К факторам развития относят среду, наследственность и активность.
5. Ведущая деятельность – это такой вид деятельности, которым ребенок в данном возрасте занимается чаще всего.
6. Причина возникновения кризиса – неудовлетворение новых потребностей ребенка.
7. Гипобулические аффективно-волевые реакции – симптомы кризиса шести – семи лет.
8. Регрессия в психоанализе – возврат на более раннюю стадию развития и проявления ребячливого поведения, характерного для более раннего периода.
9. Ключевым понятием теории Ж. Пиаже является приобретение эго-идентичности.
10. С точки зрения А. Маслоу, движущей силой развития является стремление к актуализации.

ТЕМА 5. Развитие в младенческом и раннем возрасте

5.1. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте.
5.2. Физическое развитие в младенчестве. Двигательная активность ребенка и ее развитие.
5.3. Развитие органов чувств и познавательной сферы в младенческом возрасте.
5.4. Особенности общения ребенка со взрослым. Кризис одного года.
5.5. Социальная ситуация развития в раннем возрасте.
5.6. Особенности физического развития в раннем возрасте.
5.7. Предметная и другие виды деятельности.
5.8. Познавательное развитие и речевое развитие.
5.9. Личностное развитие. Кризис трех лет

5.1. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте

Ребенок рождается на свет более беспомощным, чем большинство детенышей животных. К врожденным механизмам его психики и поведения можно отнести:

- безусловные рефлексы (инстинкты): сосательный, оборонительный, ориентировочный и другие;

- ощущения всех модальностей, элементарные формы восприятия и памяти;
- группу процессов, способствующих самосохранению и развитию детского организма (регуляция пищеварения, кровообращения, температуры тела, обменных процессов);
- практически полную готовность к функционированию головного мозга, для дальнейшего развития которого необходимо активное функционирование анализаторов.

Небольшое количество врожденных форм психики и поведения является причиной того, что ребенок обладает практически безграничными возможностями для усвоения нового опыта, бóльшими способностями к научению, чем животные.

Вся жизнь и поведение младенца опосредуются взрослым либо реализуются в сотрудничестве с ним. *Взрослый человек является для младенца психологическим центром социальной ситуации развития*, поскольку все потребности ребенка могут быть реализованы только при помощи взрослого. Таким образом, любая потребность младенца, в чем бы она ни заключалась, постепенно в процессе развития переживается ребенком как потребность в другом человеке, в контакте и общении с ним (Л.С. Выготский, Л.И. Божович). *Ведущими факторами развития* в данном возрасте являются *потребность в общении* (М.И. Лисина) и *потребность во впечатлениях* (Л.И. Божович).

Младенец стремится к личностным контактам со взрослым, добиваясь его внимания и одобрения. Положительное отношение взрослого к действиям ребенка вызывает у него радостное переживание (М.И. Лисина).

Сотрудничество с превосходящими по возрасту и опыту партнерами помогает ребенку наращивать свой потенциал, выходить за пределы своих актуальных возможностей, продвигаясь к «зоне ближайшего развития». Действия, которыми ребенок овладевает под руководством взрослого, создают основу для психического развития. Можно заметить, что уже в младенческом возрасте обнаруживается общая закономерность психического развития: *психические процессы и качества складываются под решающим влиянием условий жизни, воспитания и обучения.*

5.2. Физическое развитие в младенчестве. Двигательная активность ребенка и ее развитие

С момента рождения к *4-м месяцам* вес младенцев увеличивается почти в два раза: от 2,7 – 3,6 до 5,4 – 6,8 кг; рост увеличивается на 10 и более сантиметров. К моменту рождения голова младенца составляет ¼ длины его тела. Примерно в возрасте 4-х месяцев тело младенца начинает увеличиваться в размерах значительно быстрее, чем голова.

В 4 – 5 месяцев у некоторых детей уже прорезывается первый зуб, хотя в среднем это происходит к 6 – 7 месяцам. Многие кости еще недостаточно отвердели и представляют собой мягкие хрящи, которые под давлением гнутся, но, как правило, не ломаются. Однако мышцы младенца легко поранить, особенно когда взрослые резко поднимают его за руки и раскачивают.

Большинство рефлексов, обнаруживаемых у новорожденных, исчезают на втором – третьем месяце, заменяясь произвольными действиями. Например, хорошо скоординированный рефлекс шагания сменяется внешне более хаотичным и неуклюжим брыканием.

В это же время начинается открытие себя. Младенец обнаруживает, что у него есть руки и пальцы, и может разглядывать их по нескольку минут подряд. Несколько позже младенец «открывает» для себя ноги и начинает совершать с ними аналогичные манипуляции.

К 8-ми месяцам малыши прибавляют в весе 1,8 – 2,3 кг и вырастают примерно на 7,6 см. У них уже есть как минимум два зуба. Подошвы ног уже не обращены друг к другу, а повернуты вниз.

К 12 месяцам младенцы весят втрое больше, чем при рождении, вырастают на 23 – 25 см. На первом году жизни девочки в среднем весят несколько больше, чем мальчики.

Развитие движений (моторики) ребенка идет в течение первого года жизни очень быстрыми темпами, способствуя познавательному и личностному развитию ребенка. Так, развитие двигательной активности обеспечивает становление познавательных и интеллектуальных возможностей ребенка: благодаря движениям рук и ног он получает значительную информацию о мире, ручные движения входят в первичные формы мышления. У младенца развивается как *грубая моторика* (учится перекатываться, ходить, ползать), так и *тонкая моторик*а (используя мелкие мышцы пальцев рук, дети могут брать что-либо большим и указательным пальцами). Овладевая контролем над грубой моторикой, дети переходят к *локомоторным*

движениям – такому перемещению в пространстве, когда задействованы все части тела. Тонкие и сложные движения становятся возможными в результате развития координации движения глаз и рук.

Рассмотрим *основные этапы развития движений*:

1 неделя – большая импульсивная активность рук (хватание, размахивание);

3 – 4 месяцы – тянется за предметом, сидит с поддержкой;

5 месяц – захватывает неподвижные предметы рукой;

6 месяц – сидит на стуле с поддержкой, захватывает качающиеся предметы;

7 месяц – сидит без поддержки;

8 месяц – садится без посторонней помощи;

9 месяц – ползает на животе, стоит с поддержкой;

10 месяц – ходит с поддержкой, ползает, опираясь на руки и колени;

11 месяц – стоит без поддержки;

12 месяц – ходит, держась за руку взрослого;

13 месяц – ходит самостоятельно.

Все приведенные выше движения и действия ведут к постепенному овладению ребенком человеческими средствами поведения. Однако наряду с прогрессивными действиями при неблагополучных условиях у ребенка могут складываться и закрепляться тупиковые движения, которые, напротив, тормозят дальнейшее развитие, отгораживают ребенка от внешнего мира (например, к тупиковым движениям можно отнести сосание пальцев – ребенок остается неподвижным, не смотрит ни на что, не вслушивается – происходит торможение всех других реакций).

Прогрессивные виды движений успешно фиксируются только при постоянном внимании к ребенку со стороны взрослого, организовывающего его поведение, и служат показателями того уровня развития, которого достиг ребенок.

Особо важную роль в развитии играет овладение следующими видами *прогрессивных движений*:

1. *Активное передвижение в пространстве* (ползание, ходьба). Ползание начинает складываться в начале второго полугодия жизни, когда ребенок стремится достать привлекательную игрушку; несколько позднее ползание превращается в способ передвижения на животе, затем на четвереньках. Так, между пятым и восьмым месяцами малыши начинают тем или иным образом перемещаться в пространстве (ползают по-пластунски, ходят на четырех конечностях или передвигаются в сидячем положении).

Поскольку ребенок не нуждается в ходьбе как в средстве передвижения (он ведь может ползать), решающую роль в побуждении ребенка к ходьбе и выработке у него необходимых движений играет взрослый. Научившись ходить, ребенок не сразу перестает ползать.

К 9-ти месяцам большинство детей может самостоятельно вставать на ноги, держась за опору, а половина из них уже делает первые шаги, держась за мебель. Средний возраст, когда здоровый ребенок делает свои первые шаги (при наличии возможностей их поощрения и упражнений в ходьбе) составляет 11 – 13 месяцев.

2. *Хватание*. Развитие хватания начинается на 3 – 4-м месяцах жизни. Ребенок, лежа в кроватке или манеже, как бы ощупывает одной рукой другую, захватывает попавший в руку край пеленки. Если взрослый вкладывает предмет в руку малыша, то он пытается его удержать. Затем ребенок сам тянется к висящей игрушке, хотя в течение некоторого времени он промахивается. В 4 – 5 месяцев дети свободно захватывают, достают и удерживают игрушку, однако хватание еще несовершенно: рука движется не по прямой, а петлеобразно, все предметы ребенок пытается захватить одинаково, прижимая пальцами к ладони.

Лишь после 7 месяцев *движения рук* начинают приспосабливаться к особенностям захватываемого предмета, т.е. *приобретают предметный характер*. Это происходит благодаря координации движений рук и глаз. Глаз «обучает» руку, ручные движения позволяют получать больше информации о мире. Согласованные движения рук и глаз появляются в возрасте 4 – 8 месяцев: ребенок не просто схватывает предметы, которые попадаются ему на глаза, но может предварительно следить за предметом, прогнозировать его движение. Приспособление руки к особенностям захватываемого предмета происходит вначале (в 7 месяцев) в момент касания, с 10 месяцев – до касания предмета. *Ребенок начал управлять движениями рук – это означает, что возникла сенсомоторная координация*.

3. *Манипулирование*. Первые манипуляции очень просты: ребенок схватывает, держа предмет в руке, подносит его к глазам, тащит в рот (это атавизм: так, у животных органом манипуляции являются челюсти), размахивает им. Первые манипуляции направлены на изучение предмета. В дальнейшем манипуляции усложняются: ребенок начинает действовать с двумя предметами, перемещает их. Между пятым и восьмым месяцами многие малыши начинают играть в *социальные игры*, такие как «ку-ку», «до свидания», «куличики»; им нравится передавать взрослому понравившийся предмет и получать его обратно.

Наиболее яркие, понравившиеся свойства ребенок начинает воспроизводить при помощи повторных движений: трясет погремушку, стучит одним предметом о другой (первое полугодие жизни) – это свидетельствует о начале формирования *произвольных движений*. Во втором полугодии ребенок начинает подражать действиям взрослых. К концу первого года жизни в манипуляциях ребенка с предметами появляется новая важная особенность: если раньше младенец воспроизводил действия одним способом и на данных ему для этого предметах, то теперь он пытается повторять знакомые движения на всех возможных предметах, видоизменяя само движение в зависимости от особенностей этих предметов. В это же время появляется новая форма движения, направляющая внимание взрослого и управляющая его поведением, – *указательный жест*. Кроме того, недавно развитый *пинцетный зажим* (способ брать мелкие предметы большим и указательным пальцами) позволяет годовалым детям подбирать травинки, волоски, спички, другие предметы небольшого размера и таким образом более полно познавать окружающий мир.

5.3. Развитие органов чувств и познавательной сферы

Первым среди органов чувств начинает активно развиваться *зрение*.

Кратко охарактеризуем процесс развития зрительного анализатора в первый год жизни ребенка. Первая неделя – умение фокусировать зрительные оси (направлять глаза в одну точку); 1-й месяц – следящие движения глаз; 2-й месяц – младенец переводит взгляд с одного предмета на другой. Со 2-го месяца – различение простейших цветов, форм предметов. Дети этого возраста предпочитают яркие полосатые объекты и предметы однотонным, большие узоры – маленьким, изогнутые линии – прямым. С двух месяцев ребенок начинает реагировать на объект в целом, а не на его отдельные фрагменты, большее внимание уделяет сложным объектам, чем простым. С 3-х месяцев формируется конвергенция – сведение обоих глаз для рассматривания предмета с очень близкого расстояния (формируется бинокулярное зрение).

Слух. Вначале слуховые реакции вызывают только резкие звуки. В первые дни после рождения ребенок не реагирует даже на громкие звуки, т.к. слуховой проход заполнен околоплодной жидкостью.

К 4-м неделям новорожденные начинают распознавать часто звучащие голоса и звуки речи. С рождения дети соотносят процессы «смотрения» и «слушания». Так, услышав звук, малыш поворачивает голову в сторону

его источника. К 4-м месяцам малыши связывают голос матери с ее лицом. (Эксперимент: голос матери в магнитофонной записи звучал со стороны, противоположной той, где она стояла, – малыш испытывал настоящее страдание). К 3 – 4 месяцу младенцы реагируют на пение и музыку (улыбкой, общим оживлением). Интересно, что способность дифференцировать речевые и неречевые звуки является врожденной.

В ответ на зрительные и слуховые раздражители возникает кратковременная задержка импульсивных движений ручек, ножек и головы; прекращение плача свидетельствует о зрительном и слуховом сосредоточении.

Важная особенность новорожденного: зрение и слух развиваются у него быстрее, чем телесные движения (у животных наоборот).

Осязание. Ребенок реагирует на холод, тепло, боль прикосновения. Плачущие дети легко успокаиваются, если их заворачивают в мягкое, теплое одеяло или нежно укачивают любящие руки. Осязание развито лучше других способностей восприятия.

Обоняние. Младенцы различают запахи, в первую очередь связанные с питанием: отличают по запаху коровье молоко от материнского, реагируя изменением дыхания, если запах неприятный – ребенок отворачивается. Могут узнавать мать по запаху.

Вкус. Новорожденные различают четыре основных вида вкуса. (Эксперимент: когда детям давали соленую, кислую или горькую водичку, они начинали сосать медленнее, отворачивались). Проявление способности различать пищу на вкус предохраняет детей от ядовитых жидкостей, которые обычно горьки.

Во второй половине первого года жизни развивается пространственное восприятие. Американские психологи помещали младенца на стеклянный стол, под которым находились две большие доски, закрепленные на разных уровнях. Разница в уровнях этих досок, обтянутых яркой, в крупную клетку материей, создавала иллюзию обрыва. Оказалось, что маленький ребенок тактильно ощущая ровную поверхность стола, ползет к матери, не замечая глубины. После восьми месяцев большинство детей избегают обрыва и начинают плакать.

В возрасте около года формируются предметность и константность восприятия. Необходимым условием созревания мозга в период новорожденности является упражнение органов чувств, поступление в мозг импульсов, разнообразных сигналов из окружающего мира. Достаточное количество впечатлений способствует быстрому развитию ориентировочных рефлексов, что является основой для овладения движениями и развития психических процессов. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны

удовлетворять его потребность в новых впечатлениях, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной и неинтересной.

Память. В младенческом возрасте первым начинает активно развиваться процесс *узнавания.* До 3 – 4 месяцев ребенок способен хранить образ воспринимаемого предмета не более 1 секунды. После 3 – 4 месяцев младенец может в любое время узнавать лицо и голос матери. В 8 – 12 месяцев он выделяет предметы в зрительном поле, узнавая их не только в целом, но и по частям. После восьми месяцев появляется *воспроизведение,* восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта. Активный поиск предмета, исчезнувшего из поля зрения, свидетельствует о том, что ребенок сохраняет образ предмета в долговременной памяти. У детей младенческого возраста уже есть ассоциативная память (они способны сохранять связи между раздражителями). К полутора годам формируется долговременная память.

Развитие речи и развитие мышления идут в течение первого года жизни относительно независимо, по своим собственным законам.

Речь развивается *как средство общения* на базе врожденной способности к эмпатии (пониманию эмоционального состояния человека по жестам, мимике, пантомимике). Первоначально дети лучше понимают жесты, т.к. способность к правильному пониманию невербального языка является врожденной. Очень рано (около 4-х месяцев) ребенок начинает понимать эмоциональный тон речи.

К *основам языка и речи*, которые закладываются в младенчестве, можно отнести:

1) *плач* – сначала это результат рефлекторного выхода воздуха из легких. Но уже в первый месяц дети плачут с определенной целью (плач от голода, со злости, призывный, из-за расстройства), т.е. ребенок уже может общаться;

2) *воркование («гуление»)* – растягивание гласных звуков («а-а», «у-у»). Появляется примерно в 2 – 3 месяца и означает, что ребенок чувствует себя спокойно и комфортно;

3) *лепет* (повторение простых слогов: «ба-ба», «да-да») – с 6-ти месяцев (к 8-ми месяцам усложняется). Первоначально «лепечут» даже глухие младенцы. К 8-ми месяцам ребенок учится произносить звуки родного языка. Дети, имитируя людей из своего окружения, повторяют многие звуки, порой даже не понимая их значения. Это повторение, напоминающее эхо того, что слышат дети, называется *эхолалией*. Через лепет малыш вы-

ражает свою готовность к общению, лепету сопутствует совершенствование органов речи.

Стадия усложнения лепета продолжается до тех пор, пока дети не начнут самостоятельно употреблять свои первые слова (т.е. до года). К этому времени малыши усваивают звуки языка и могут воспроизводить их по своему усмотрению. Основы языка заложены, начинается его освоение. К концу первого года у ребенка возникает связь между названием предмета и самим предметом, что выражается в поиске его («Где то-то?»). Это начальная форма понимания речи. К концу первого года ребенок понимает в среднем 10 – 20 слов.

Достаточно быстрыми темпами развивается головной мозг, особенно сенсорная, моторная, перцептивная зоны коры. К примеру, мозг новорожденного составляет 25 % по размерам и весу от мозга взрослого, в один год – 50 %, к двум годам – 75 %.

Развитию *наглядно-действенного мышления* (*сенсомоторного интеллекта*, Ж. Пиаже) предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств, ориентировочно-поисковой деятельности младенцев. Тесная связь между восприятием и движением (второе полугодие) подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми из которых являются сенсомоторные движения ребенка, направленные на поиск предмета и преодоление препятствий на пути продвижения. О развитии интеллекта ребенка свидетельствуют произвольные движения, подражание взрослым.

В предметном манипулировании для ребенка возникает проблемная ситуация, которую он стремится разрешить, также манипулируя с предметами. Ребенок учится мышлению в действии.

Ж. Пиаже считал, что способность организовать в мозгу информацию, получаемую извне, является врожденной и что дети рождаются с готовыми *схемами* – упорядоченными образцами поведения, с помощью которых они управляют своими действиями и организуют информацию. Первыми схемами являются рефлексы (сосание, хватание и плач) и способности восприятия (умение смотреть и слушать). Затем дети расширяют и изменяют эти схемы, взаимодействуя с новым окружением. К концу первого года появляются первые признаки наличия мышления в виде сенсомоторного интеллекта: дети замечают и используют в своих практических действиях элементарные свойства и отношения предметов.

5.4. Общение ребенка со взрослым

По мнению некоторых западных исследователей, ребенок в первые месяцы жизни – асоциальное существо, живущее в замкнутом мире. Эгоизм и самолюбие – первичные социальные мотивы человека. Согласно З. Фрейду, первый крик ребенка – крик тоски, и уже в момент рождения начинается постоянный конфликт между потребностями ребенка и потребностями общества. С момента рождения эгоизм и самолюбие выступают как первичные социальные потребности человека. Ж. Пиаже, в свою очередь, полагал, что ребенок до двух лет полностью оторван от действительности, он способен удовлетворять свои потребности не в реальном мире, а в грезах и снах. Первый год жизни, по Ж. Пиаже, – период абсолютного эгоцентризма (солипсизм первого года жизни).

Напротив, Л.С. Выготский показал, что с первых дней появления на свет жизнь младенца полностью зависит от взрослого. По мнению Л.С. Выготского, отношение ребенка к действительности с самого начала оказывается социальным отношением: отношение ребенка к себе и окружающей действительности всегда преломляется через призму отношений с другим человеком.

Потребность в общении с окружающими людьми в первое время после рождения у ребенка отсутствует. Позже она возникает под влиянием определенных условий:

- объективной нужды младенца в уходе окружающих;
- поведения взрослого, обращенного к ребенку.

Следует отметить, что собственное поведение ребенка также направлено на установление социальных контактов. С момента появления на свет новорожденный «учит» родителей тому, как выполнять родительские обязанности, говоря иными словами, он превращает мужчин и женщин в отцов и матерей. Кроме того, в течение периода младенчества малыш демонстрирует реакции, которые создают универсально благоприятные условия для формирования отношений между ребенком и родителями. Дж. Боулби перечисляет эти реакции в следующем порядке: крик, улыбка, сосание, цепляние, вокализация, смотрение и следование. Малыш всегда подает матери сигналы в отношении ее взаимодействия с ним.

Выражением появившейся потребности в общении со взрослыми является «комплекс оживления», который появляется в ответ на улыбку матери и включает:

- сосредоточение;
- появление улыбки;

– появление двигательного оживления;
– вокализацию.

В дальнейшем радость, улыбка, смех ребенка показывают взрослым, что малышу нравится их общество. Младенцы постарше могут брать на себя главную роль в просоциальном поведении, например, при обмене игрушками со взрослым, при использовании указательного жеста для направления внимания взрослого.

Интенсивное эмоциональное общение способствует появлению комплекса оживления, а равнодушное и редкое общение может привести к задержке в развитии ребенка. С возникновением комплекса оживления заканчивается период новорожденности.

После того как ребенок научился узнавать маму и бурно ей радоваться, он доброжелательно реагирует и на других близких людей. После 3 – 4-х месяцев дети улыбаются знакомым, но несколько теряются при виде незнакомого взрослого. К семи месяцам беспокойство при появлении незнакомых людей резко усиливается. *Боязнь чужих людей* быстро прогрессирует с восьмимесячного возраста, вместе с ней растет стремление ребенка находиться рядом с матерью, не допускать разлуки с ней. Страх перед незнакомыми людьми и обстановкой достигает пика в 14 – 18 месяцев, затем постепенно уменьшается. Это проявление инстинкта самосохранения в тот опасный период жизни, когда слабы защитные реакции ребенка. Возникновению боязни чужих людей способствует также складывающаяся к этому возрасту константность восприятия.

Отметим, что только постоянный эмоциональный контакт между матерью и младенцем, включающий наряду с вербальными средствами общения тактильные ощущения, способен удовлетворить потребность младенца в любви. Ранее у нас считалось: излишнее проявление любви в младенческом возрасте способно избаловать ребенка.

Однако американский ученый Б. Уайт подчеркивает: «Как можно чаще обращайтесь к своему ребенку и реагируйте на его крики со всей быстротой, на которую Вы способны»; «Не отказывайтесь брать малыша на руки из-за боязни избаловать и не давайте ему долго кричать». По мнению Б. Уайта, если родители быстро реагируют на плач ребенка, то у него формируются позитивные представления о себе (меня любят) и базальное доверие к миру. В противном случае складываются негативная «Я-концепция» и базальное недоверие.

Потребность в эмоциональном общении со взрослыми способствует тому, что ребенок научается речи, познает способы действий с предметами

в совместной деятельности со взрослым, стимулирует познавательное и личностное развитие ребенка. Только благодаря воздействию социального окружения из ребенка формируется личность, способная мыслить и чувствовать по-человечески. Взрослый является посредником между ребенком и обществом в целом.

Переходный период между младенчеством и детством обычно называется *кризис одного года*. Как и всякий кризис, он связан с ростом самостоятельности и появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки возникают у ребенка, когда взрослые не понимают его желаний, или понимают, но не выполняют того, что он хочет.

Ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период это слово приобретает особую актуальность. Аффективные реакции при очередном «нельзя» или «нет» могут быть очень сильными: некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или гиперопека, не допускающая даже небольших проявлений самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, либо непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, при бабушке можно, а при папе – ни в коем случае. Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций. Главным приобретением переходного периода является своеобразная детская речь, называемая автономной.

5.5. Социальная ситуация развития в раннем возрасте

Возраст от 1 до 3 лет является ключевым в жизни ребенка и во многом определяет его будущее физическое развитие. Психика ребенка претерпевает за первые три года жизни настолько большие изменения, что многие психологи относят середину пути развития человека к трем годам.

Ранний возраст связан с тремя фундаментальными приобретениями.

1. *Овладение телом, прямохождение* обеспечивает ребенку широкую ориентацию в пространстве, постоянный приток информации, необходимой для развития. У ребенка высвобождаются руки для манипулирования, ориентировочно-поисковой и предметной деятельности.

2. *Овладение речью*, речевое общение позволяет ребенку усваивать знания, формировать необходимые умения, навыки через взрослого, вла-

деющего ими, быстрее приобщаться к человеческой культуре. Речь играет незаменимую роль в развитии *высших психических функций* (ВПФ), позволяет ребенку произвольно регулировать собственные познавательные процессы и поведение.

3. *Предметная деятельность* развивает способности ребенка, особенно ручные движения. *Главная особенность социальной ситуации развития состоит в том, что ребенок входит в предметный мир – «мир постоянных вещей», осваивая функции предметов, их названия, значения, смысл.* Предметы начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления (В.С. Мухина).

Достижения в развитии проявляются в телесной активности, координации движений и действий, прямохождении; в развитии соотносящих и орудийных действий; в становлении речи, развитии способности к замещению, символическим действиям и использованию знаков; в развитии наглядно-действенного, наглядно-образного и знакового мышления; в развитии воображения и памяти, в осознании себя источником воображения и воли; в выделении своего «Я» и появлении так называемого чувства личности.

Говоря о социальном развитии, следует отметить, прежде всего, *формирование привязанности* – первой связи ребенка и взрослого, характеризующейся взаимозависимостью, взаимными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

Ранний возраст – возраст социализации, т.е. приобщения детей к нормам и ценностям общества. В отношениях со взрослыми ребенок проявляет выраженную подражательность (простейшую форму *идентификации)*. Ребенок внимательно следит за тем, как поступают и общаются окружающие его люди, подражает им, учится считаться с требованиями взрослых. Идентификационные отношения ребенка со взрослым готовят малыша к эмоциональной причастности к другим людям. На фоне идентификации у ребенка появляется чувство доверия к людям.

Социальная активность становится значимой для ребенка. Он осваивает приемы привлечения, удержания внимания взрослых, учится выражать чувства привязанности и симпатии. Развивается мотивация достижения: ребенок стремится к овладению физическими действиями и нормами социального поведения и, демонстрируя свои успехи, ожидает признания окружающих. Таким образом, психологическое вхождение ребенка в социальное пространство стимулирует у него становление *потребности в положительных эмоциях* и *потребности быть признанным*.

5.6. Особенности физического развития в раннем возрасте

В раннем возрасте наблюдается снижение темпов роста и веса. Так, в 1,5 года ребенок весит в среднем 10 – 12 кг, средний рост составляет 78 – 83 см. К двум годам дети прибавляют примерно 5 см и 900 г.

В раннем возрасте более успешно развивается грубая моторика. К 18 месяцам почти все дети могут ходить самостоятельно. Во время ходьбы им нравится нести что-нибудь в руках, что-то тянуть или толкать перед собой. К двум годам дети могут не только ходить и бегать, но уже способны кататься на трехколесном велосипеде, подпрыгивать на месте на обеих ногах, некоторое время держать равновесие на одной ноге, довольно ловко бросать мяч двумя руками взрослому. Они забираются по лестнице и с посторонней помощью уже могут с нее спуститься. Складывают предметы в большие коробки и выкладывают их обратно, наливают воду, растягивают, лепят из глины, перевозят предметы в тележке или в коляске. Дети увлеченно исследуют, проверяют и пробуют, что позволяет им приобрести жизненно важный опыт в отношении свойств и возможностей физического мира.

В полтора года дети складывают башню из 2 – 4 кубиков, в два года – уже из 6 – 8. Дети могут рисовать каракули карандашом или мелком. Полуторагодовалые дети едят сами уже более умело, могут частично раздеваться без помощи взрослых. Двухлетние малыши способны при желании снять с себя почти всю одежду, однако надеть обратно могут лишь немногое.

Трехлетние дети при ходьбе ставят ноги гораздо ближе, чем раньше, им уже не требуется контролировать взглядом движения своих ног. Они лучше удерживают равновесие, передвигаются более плавно и ловко, чем дети младшего возраста; берут предметы одной рукой, а не двумя, как это делают двухлетние малыши; уже отдают предпочтение левой или правой руке.

5.7. Предметная и другие виды деятельности

В раннем возрасте ребенок открывает для себя назначение многих предметов материальной и духовной культуры. У него формируется *предметная деятельность*: действия и способы обращения ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов в жизни культурного человека (книга, ложка).

Функции предметов не могут быть выявлены путем простого манипулирования. Только взрослый может объяснить ребенку, для чего служит

тот или иной предмет. В отличие от младенца, ребенок раннего возраста не манипулирует незнакомыми предметами, а вначале внимательно изучает и интересуется функциональным назначением вещи (*Что это? = Как употреблять?*). Конечно, не всегда, усвоив то или иное предметное действие, малыш употребляет предмет по своему назначению. Но важно то, что ребенок знает истинное назначение предмета.

Если говорить о гендерных различиях, то мальчиков более привлекает активное исследование, девочки более склонны именно к предметно-манипулятивной деятельности.

На первых ступенях развития предметной деятельности действие и предмет жестко связаны между собой: ребенок способен выполнять действие только с тем предметом, который для этого предназначен. Затем происходит отделение действия от предмета, и предмет может использоваться как по прямому назначению, так и подчиняясь игре и идеям ребенка (палочка – расческа, кирпич – хлеб). Около 3-х лет дети переходят от полного выполнения действия к его символическому изображению («понарошку»). В игре ребенком могут использоваться полифункциональные предметы (те, которые могут замещать другие предметы).

Наиболее значимыми для развития ребенка оказываются *соотносящие* и *орудийные действия*. *Соотносящими* называются действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения (складывание пирамиды, сборно-разборные игрушки и т.д.) Способ выполнения соотносящих действий зависит от особенностей обучения (так, при собирании пирамидки нужно учить предварительно примеривать кольца).

Орудийные действия – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы. Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые надо воздействовать, и то, как происходит воздействие, зависит от устройства орудия (совок, ложка, чашка, карандаш, лопатка и т.д.). Овладение орудийными действиями проходит ряд этапов: сначала орудие – просто продолжение собственной руки для ребенка, затем он начинает ориентироваться на связь орудия с предметом, на который направлено действие, в конечном результате рука приспосабливается к свойствам орудия – возникает орудийное действие.

Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок входит в мир постоянных вещей: предметы выступают для него как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления.

Освоение предметной деятельности стимулирует эмоциональная постоянная поддержка взрослого.

В раннем возрасте начинают складываться игра и продуктивные виды деятельности. В этот период развивается индивидуально-предметная, в том числе и символическая *игра*.

Можно выделить следующие детские игры предметного плана:

– игра-исследование;
– игра-конструирование;
– ролевая игра.

В ролевой игре воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый план выдвигается воспроизведение общественных отношений и трудовых функций. Предпосылки ролевой игры возникают на протяжении раннего детства внутри предметных действий с предметами особого рода – игрушками.

С развитием предметной деятельности возникают предпосылки к овладению *рисованием* (изобразительной деятельностью). В раннем детстве ребенок усваивает изобразительную функцию рисования – начинает понимать, что рисунок может изображать те ли иные предметы. Первые рисунки – каракули, линии – еще ничего не изображают, поэтому называются доизобразительными. Переход ребенка от доизобразительной стадии к изображению включает две фазы: вначале узнавание предмета в случайном сочетании линий, затем – намеренное изображение. Намеренное изображение предмета возникает тогда, когда ребенок переходит от названия уже нарисованной каракули к словесному формулированию того, что он собирается изобразить. Однако целенаправленные действия ребенка вначале неустойчивы: он забывает о цели, легко теряет ее. Для формирования изобразительной деятельности недостаточно отработки «техники» нанесения линий, необходимо формирование графического образа, что возможно при систематическом влиянии взрослого.

5.8. Познавательное и речевое развитие

Основным направлением развития высших психических функций в раннем возрасте является начало вербализации познавательных процессов, их опосредование речью и приобретение познавательными процессами произвольного характера. Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и умственных действий.

Восприятие в начале раннего детства еще очень несовершенно. Годовалый ребенок не способен последовательно, систематически осмотреть предмет. Как правило, он опознает предметы по первому бросающемуся в глаза признаку (поэтому он может рассматривать рисунки вверх ногами). Дети второго года не воспринимают рисунки и фотографии как изображения людей и предметов, для них изображения – вполне самостоятельные предметы. Если ребенок называет предмет и его изображение одинаково, то он отождествляет их. Цвет в этот период не имеет никакого значения вообще, в восприятии он не учитывается.

В раннем возрасте восприятие становится более полным, формируются новые действия восприятия в связи с овладением предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями. Выполняя соответствующие действия, ребенок учится подбирать предметы по форме, цвету, придавать им определенное положение в пространстве, т.е. выполняет внешние ориентировочные действия.

От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному их соотнесению. Он овладевает новыми действиями восприятия, переходя к зрительной ориентировке: подбирает нужные предметы и части на глаз и выполняет действия сразу правильно, без предварительного промеривания. Ребенок, сравнивая предметы, понимает, что существует много предметов, имеющих одинаковые свойства. Хорошо знакомые предметы становятся постоянными образцами, с которыми он сравнивает свойства любых других («как мячик», «как вилка»). Знакомясь со свойствами разнообразных предметов (формами, цветом и т.д.), ребенок накапливает запас представлений об этих свойствах, что особенно важно для дальнейшего умственного развития. Ребенок 3-х лет вполне может усвоить представления о 5 – 6 формах и 8 цветах. Наряду со зрительным развивается и слуховое восприятие: интенсивно формируется фонематический слух, дети переходят к восприятию звукового состава слова.

Важной характеристикой восприятия в раннем возрасте является его *аффективная окрашенность*. Наблюдаемые предметы буквально притягивают ребенка, вызывая у него яркие эмоциональные реакции. Аффективный характер восприятия приводит к сенсомоторному единству, которое Л.С. Выготский описывал следующим образом: «В раннем возрасте господствует аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие». Другими словами, ребенок видит какой-либо предмет,

он его привлекает, благодаря чему начинает разворачиваться импульсивное поведение: достать предмет, что-то с ним сделать.

Восприятие в раннем возрасте является ведущей функцией (Л.С. Выготский). Сознание ребенка этого возраста определяется деятельностью восприятия, все функции сосредоточены вокруг восприятия. Все поведение детей раннего возраста является полевым, импульсивным: ничто из того, что лежит вне наглядной ситуации, ребенка не привлекает.

Мышление. Ребенок переходит от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению. *Характерен постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению* (решение задач происходит в результате внутренних действий с образами). Однако более сложные задачи решаются в наглядно-действенном плане.

Большое место занимает формирование обобщений. Сначала ребенок может называть одним и тем же словом совершенно разные предметы, сходные по случайным признакам («кх» – кошка, пуговица, вилка, портреты дедушки и бабушки). Указания взрослых, примеры употребления ими слов – названий предметов наталкивают ребенка на то, что общее название объединяет предметы, имеющие общую функцию, одинаковое назначение. Обобщение предметов по их функциям вначале возникает в действии, затем закрепляется в слове. Начинает формироваться *знаковая функция сознания* (она заключается в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого). Особенность развития мышления в раннем детстве состоит в том, что разные его стороны (развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, обобщения и знаковой функции) не связаны между собой.

Воображение, прежде всего воссоздающее, по словесному описанию или по рисунку, возникает непроизвольно, под влиянием интереса и эмоций. Слушая сказки, ребенок пытается представить их персонажей, события. К концу раннего возраста ребенок начинает «сочинять» собственные сказки, рассказы. Возникновение воображения стимулирует умственное и личностное развитие.

Память преобладает двигательная и эмоциональная. Она полностью непроизвольна. Дети хорошо запоминают длинные сказки, стихи, но это результат общей пластичности мозга, свойственный всем детям раннего возраста. Долговременная память развивается к трем годам (это наши первые воспоминания о себе в контексте движущегося времени).

В раннем детстве развитие *речи* идет по двум линиям:

– совершенствуется понимание речи взрослых;
– формируется собственная активная речь ребенка.

К одному году ребенок произносит отдельные слова, учится называть вещи своими именами. Умение относить слова к обозначенным предметам приходит к ребенку не сразу. Сначала понимается ситуация, а не предмет или действие. Ребенок внимательно наблюдает за действиями взрослого, произносящего слова, за его мимикой и жестами, улавливая по ним смысл сказанного.

Слова взрослого связываются с жестами («дай руку») – ребенок реагирует на ситуацию в целом. Позднее значение ситуации преодолевается, и ребенок начинает понимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются. К началу раннего возраста ребенок уже понимает слово «нельзя». До 1,5 лет ребенок усваивает 30 – 100 слов и употребляет их очень редко, к концу 2-го года – 300 слов.

Какие слова ребенок начинает произносить первыми? Это зависит от индивидуального стиля речи: *референтного* (дети используют в основном существительные и местоимения) или *экспрессивного* (помимо существительных – глаголы активного залога, связанные с социальным взаимодействием: «хочу», «иди», «дай»). В дальнейшем дети с экспрессивным стилем используют большее количество слов и чаще используют местоимения, чем дети с референтным стилем.

Ребенок первого года жизни использует *холофразы* – одиночные слова для выражения целого комплекса идей. Так, слово «мама» в зависимости от ситуации общения может означать: «мама, хочу гулять» или «возьми на ручки».

Дети склонны расширять, сжимать и перекрывать категории (значения слов), т.е. для них характерна *семантическая сверхгенерализация*. Так, словом «птичка» ребенок называет все движущееся (свойство движения), словом «гав-гав» не только собаку, но и мех, комнатные тапочки (свойство текстуры).

На первых порах ребенок пользуется *автономной речью*, т.е. употребляет такие слова, которыми взрослые почти не пользуются («ам-ам», «бяка» и т.д.) – это язык мам и нянь + искаженные слова самого ребенка). При правильном речевом воспитании автономная речь быстро исчезает (нельзя ее поддерживать). Чтобы у ребенка развивалась речь, нужно требовать от него четкого произнесения слов (в ситуации затруднения ребенка просят назвать причину трудностей).

Можно выделить следующие пути усвоения речи:

– подражание взрослому;

– условно-рефлексное обусловливание (поощрение, позитивное внимание взрослого);

– детское словотворчество (формулировка и поверка гипотез).

В 1,5 – 2 года дети комбинируют слова в 2 – 3-словные фразы, переходя затем к целостным предложениям.

Особенности речи ребенка раннего возраста:

– телеграфная речь (второстепенные члены предложения опускаются);

– стержневая грамматика (используется конструкция: глагол + существительное (смотри: молоко);

– падежная грамматика: использование порядка слов для характеристики определенных отношений.

После 1,5 лет ребенок сам начинает спрашивать названия окружающих предметов. Зная название какого-либо предмета, ребенок может спросить о нем повторно. Если взрослый отвечает неправильно, ребенок повторяет вопрос до тех пор, пока не получит правильный ответ (так дети проверяют знания). Знакомясь с новыми предметами, преддошкольники прежде всего пытаются определить их функции.

Для ребенка второго года жизни слово гораздо раньше приобретает пусковое, чем тормозящее значение: ему легче по словесному указанию начать какое-либо движение, чем прекратить уже начатое (когда малышу предлагают закрыть дверь, он может многократно открывать и закрывать ее).

Лишь на 3-м году жизни слова взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка. Ребенок не только понимает речь, но и становится способным выполнять предметные движения по инструкции взрослых. Трехлетним детям нравится слушать стихи, сказки, рассказы, то, о чем говорят взрослые между собой, – ребенок познает действительность через речевое общение. К концу третьего года словарный запас составляет 500 – 1500 слов, речь состоит в основном из простых предложений.

5.9. Личностное развитие. Кризис трех лет

Формирование речи способствует личностному развитию ребенка. На 2-м году жизни возникает эмоциональная реакция на похвалу, ребенок жаждет признания со стороны взрослых. Следует иметь в виду, что преддошкольник эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он не способен огорчаться от того, что в будущем его ожидают неприятности, его невозможно обрадовать тем, что через пять дней ему что-то подарят.

Желания ребенка неустойчивы и быстро преходящи, он не может их контролировать и сдерживать: ограничивают его только поощрения и наказания взрослых. Соподчинение мотивов отсутствует, а это означает, что

все желания обладают одинаковой силой. Это легко наблюдать в ситуации выбора, например, игрушки.

В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать предметный мир, преобладают мотивы сотрудничества, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение. В процессе совместной деятельности и общения со взрослым появляется чувство «мы». Ребенок переходит к совместной деятельности: формируются понятия «я» – «мы» – «ты». Формируется субъект совместной деятельности, первое объединение детей в группы – понятие «они».

Общение с другими детьми только начинает складываться. На третьем году жизни преддошкольник уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны и ни о каких правилах игры и речи быть не может. Лучше всего детям раннего возраста удаются «игры» типа совместных прыжков на кровати. Преддошкольник эгоцентричен: общаясь с другими детьми, он исходит из собственных желаний, совершенно не учитывая желание другого. Он не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Тем не менее, общение со сверстниками, хотя и в меньшей степени, чем общение со взрослыми, способствует эмоциональному развитию ребенка.

При приближении к кризису трех лет наблюдаются *аффективные реакции* на трудности, с которыми сталкивается ребенок, пытаясь что-то сделать самостоятельно. Когда это у него не получается и рядом нет взрослого, некому прийти на помощь, может возникнуть эмоциональная вспышка. Например, ребенок не может открыть дверь в комнату и начинает бить по ней руками и ногами, что-либо выкрикивая. Причиной гнева или плача помимо «неподдающихся» вещей может быть отсутствие внимания со стороны взрослых, занятых своими делами в тот момент, когда ребенок очень старается этим вниманием завладеть; ревность к брату или к сестре и т.п. Аффективные вспышки лучше всего гасятся тогда, когда взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности – игнорируют («Нет зрителей – нет «спектакля»). В противном случае внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что уговоры и прочие приятные моменты следуют за его злостью и слезами, и начинает капризничать чаще, чтобы этого добиться. Кроме того, преддошкольника легко отвлечь: показать ему любимую или новую игрушку, предложить заняться чем-то интересным. Ребенок, у которого одно желание быстро сменяется другим, мгновенно переключается на новое интересное дело.

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время самосознанием. Простейшей формой самосознания является узнавание себя. Примерно в два года ребенок начинает узнавать себя в зеркале. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок начинает называть себя по имени: сначала в третьем лице, потом, к трем годам, – «я».

У ребенка появляется первичная самооценка: осознание не только своего «я», но и того, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой». Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов. Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому первичная самооценка всегда эмоционально завышена.

Начинают формироваться базисные черты характера. Наблюдаются проявления внутренней эмоциональной жизни, наличия способностей к определенным видам деятельности, потребности в достижении успеха, в одобрении и лидерстве. У некоторых детей заметны проявления воли.

Кризис 3-х лет возникает потому, что возникает чувство «Я» («я сам»), потребность в самоуважении, растет самооценка, увеличивается активность ребенка, направленная на предметную деятельность и социальный план. Л.С. Выготский выделяет *четыре основных симптома кризиса: негативизм, строптивость, упрямство, непослушание (своеволие).*

Негативизм направлен не на содержание действия, а на предложение взрослых: ребенок не делает потому, что его об этом попросили. Упрямство представляет собой реакцию ребенка, когда он настаивает не потому, что ему сильно хочется этого, а потому, что он потребовал. Строптивость направлена против норм воспитания, навязываемого образа жизни. Своеволие выступает как следствие гипертрофированной тенденции к самостоятельности, которая неадекватна возможностям ребенка («Я сам!»). Самостоятельность на первом этапе может выступать как непослушание, неподчинение. «Бунт» не всегда приобретает характер конфликта со всеми взрослыми, он может быть адресован только матери. Кризис может проявляться в уходе от общения.

У некоторых детей конфликты с родителями становятся регулярными, они находятся в состоянии «войны» со взрослыми. В этих случаях говорят о *протесте-бунте.* Интересной характеристикой кризиса трех лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам, является *обесценивание.* В глазах ребенка обесценивается то, что было интересно и дорого раньше. Трехлетний ребенок может начать ругаться (обесцениваются ста-

рые правила поведения), отбросить или сломать предложенную не вовремя любимую игрушку (обесцениваются старые привязанности к вещам).

Кризис 3-х лет выступает ключевым моментом в рождении личности. Малыш учится отделять себя от взрослого, отделяет свои действия от себя, начинает относиться к себе как самостоятельному «Я». У ребенка появляется тенденция к самостоятельному удовлетворению своих потребностей. Если взрослые поощряют его самостоятельность, то трудности взаимоотношений быстро преодолеваются. Стремление быть, как взрослый, преддошкольник может реализовать наиболее полно в форме игры, поэтому кризис трех лет разрешается путем перехода ребенка к игровой деятельности.

Итак, вступая в период раннего детства, ребенок уже ходит или пытается ходить, выполняет различные действия с предметами, понимает обращенные к нему слова взрослых и начинает говорить. Познавательное и эмоциональное развитие ребенка основывается, в первую очередь, на потребности в общении со взрослым.

В раннем детстве ребенок активно познает мир окружающих его предметов и вместе со взрослыми осваивает способы действий с ними. К трем годам появляется сознание «Я сам », возникает чисто эмоциональная завышенная самооценка. К трем годам поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, но и отношениями с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными сиюминутными желаниями, а с проявлением «я» ребенка.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Ведущими факторами развития в младенческом возрасте являются потребность в общении и потребность во впечатлениях.
2. Зрение и слух у младенца развиваются быстрее, чем телесные движения.
3. Боязнь чужих людей быстро прогрессирует с двухмесячного возраста.
4. Симптомами кризиса одного года являются аффективные гипобулические реакции.
5. Орудийные действия – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы.
6. Важной характеристикой восприятия в раннем возрасте является его аффективная окрашенность.
7. Мышление в раннем возрасте является ведущей функцией.

8. Знаковая функция сознания заключается в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого.
9. Основные симптомы кризиса трех лет – негативизм, строптивость, упрямство, непослушание (своеволие).
10. Кризис трех лет разрешается путем предоставления ребенку самостоятельности.

ТЕМА 6. Развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте

6.1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте.
6.2. Особенности физического развития в дошкольном возрасте.
6.3. Роль игры в развитии дошкольника.
6.4. Познавательное развитие в дошкольном возрасте.
6.5. Личностное развитие в дошкольном возрасте.
6.6. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Готовность к школьному обучению.
6.7. Особенности физического развития в младшем школьном возрасте.
6.8. Познавательное развитие в младшем школьном возрасте.
6.9. Развитие личности и взаимоотношений в младшем школьном возрасте.

6.1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст (3 – 6 – 7 лет) – это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте характеризуется следующими чертами:

– у ребенка появляется круг элементарных обязанностей;
– новые формы приобретает связь ребенка со взрослым: совместная деятельность сменяется выполнением указаний взрослого; увеличивается количество и усложняется качество требований, предъявляемых со стороны взрослых к поведению дошкольника;
– впервые становится возможным систематическое обучение;
– возникают взаимоотношения ребенка со сверстниками;
– развивается самосознание, возрастает осознание собственного «Я», интерес к миру взрослых и их взаимоотношениям.

Дошкольный возраст приносит ряд *достижений*:

– ребенок открывает для себя *двойственную природу рукотворного мира*: постоянство функционального назначения вещей и относительность этого постоянства;

– ребенок обучается рефлексии на другого человека;

– испытывая потребность в любви и одобрении, дошкольник учится принятым позитивным формам общения;

– продолжается активное овладение собственным телом, развивается интерес к телесной конструкции человека, в том числе и к половым различиям, что содействует половой идентификации;

– характерно бурное развитие речи, способности к замещению и символическим действиям и использованию знаков, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, воображения и памяти;

– источником основных переживаний ребенка становятся его взаимоотношения с другими людьми. Появляются притязания на признание со стороны взрослого. Ребенок осмысливает свое место в семье и в социуме и переживает сильное потрясение от открытия того факта, что он не является центром мироздания и даже центром своей семьи.

6.2. Особенности физического развития в дошкольном возрасте

В рассматриваемый период продолжается интенсивное созревание организма ребенка. Для дошкольного возраста характерен более ровный и замедленный темп роста по сравнению с предыдущими периодами. Наряду с общим ростом происходит анатомическое формирование и функциональное развитие органов и тканей. Важную роль в развитии играют окостенение скелета, увеличение массы мышц, развитие органов дыхания и кровообращения.

Изменяются пропорции тела. К 6-летнему возрасту своей внешностью и пропорциями дети перестают напоминать младенцев: рост среднего ребенка составляет 116 см, а вес – 21 кг.

К пятилетнему возрасту головной мозг ребенка почти достигает размеров головного мозга взрослого человека. Масса мозга увеличивается. Усиливается регулирующая роль коры больших полушарий, ее контроль над корковыми центрами. Возрастает скорость образования условных рефлексов. Развитие мозга способствует все более сложным процессам научения, в то же время перцептивная и моторная деятельность наряду с приобретением навыков в решении задач, освоением языка и другими видами научения способствуют образованию и усилению связей между *нейронами* – специализированными клетками, из которых состоит нервная система.

Развитие полушарий мозга идет не синхронно. Так, с 3 до 6 лет отмечается ускоренный рост левого полушария, отвечающего за лингвистические способности.

На протяжении дошкольного детства формируется такое явление, как *рукость*. У большинства детей предпочтение правой руки связано с сильным доминированием левого полушария мозга. Но даже при таком доминировании дети в этом возрасте способны использовать «нелюбимую» руку для решения некоторых задач. С возрастом подобная гибкость утрачивается.

Существует предположение о том, что у правшей речь локализована в левом полушарии. У левшей за речевые функции отвечают обычно оба полушария мозга, т.е. у них латерализация мозговых полушарий не так выражена, как у правшей. Интересно, что многие из леворуких на самом деле являются *амбидекстрами*, т.е. могут хорошо владеть обеими руками. Причиной преимущественного пользования правой рукой может являться и возрастающее давление со стороны родителей и учителей, приучающих детей к предпочтению в деятельности именно правой руки.

Большинство детей в возрасте с 3 до 5 лет обнаруживает устойчивое предпочтение левой или правой ноги, но в отличие от *рукости* «ногость» в значительной мере менее обусловлена влиянием культуры.

В дошкольном возрасте дети совершенствуют свои двигательные навыки и качества. Наиболее заметные изменения происходят в этот период в области грубой моторики (это способность совершать движения большой амплитуды: бег, прыжки, бросание предметов). Медленнее происходит развитие тонкой моторики (способности совершать точные движения малой амплитуды: письмо, пользование вилкой и ложкой).

Как отмечает Г. Крайг (2000), у дошкольников сложно провести границу между физическим, перцептивным и когнитивным развитием. Все, что ребенок делает в течение первых лет своей жизни, становится основой не только для формирования двигательных навыков, но и для когнитивного, социального и эмоционального развития.

6.3. Роль игры в развитии дошкольника

Игра становится ведущим видом деятельности дошкольника, т.к. она вызывает качественные изменения в психике ребенка.

В игре дети воспроизводят трудовую жизнь взрослых и познают социальные отношения. Ребенок постигает, что выполнение определенной социальной роли, участие в каждой деятельности дает человеку ряд прав и требует выполнения определенных обязанностей. Так, «покупатель» может рассматривать товары, делать замечания по поводу обслуживания, но должен заплатить за покупку.

Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками, по определению Д.Б. Эльконина, они «играют рядом, но не вместе». Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, распределяют роли, совместно контролируют выполнение правил игры. Играя, дети учатся согласовывать совместные действия, у них формируется способность к сопереживанию, начинают развиваться организаторские умения и навыки.

Игровая ситуация и действия в ней способствуют развитию мышления и воображения. Ребенок учится замещать одни предметы другими, дает заместителю предмета новое название. На основе действий с предметами-заместителями ребенок постепенно научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане (развивается символическая функция). Однако не все предметы могут быть всем: ребенок ориентируется на свойства предмета (мороженое – белый кирпич, кроватка – коробок). Использование символов в игре обеспечивает в дальнейшем овладение социальными знаками. В игре ребенок учится обобщать предметы и действия, использовать обобщающее знание слова. Игровая деятельность способствует развитию произвольного внимания и произвольной памяти, речи. Если ребенок невнимателен, не может понять словесную инструкцию товарищей и невнятно высказывает свои пожелания, он изгоняется сверстниками. Игра способствует развитию рефлексии (способность анализировать собственную деятельность, поступки, мысли).

Детские игры в дошкольном возрасте проходят значительный путь развития – от предметно-манипулятивных до сюжетно-ролевых игр с правилами.

Младшие дошкольники играют, как правило, в одиночку, а в игре воспроизводят действия тех взрослых, за которыми наблюдают в реальной жизни (дети режут хлеб и т.д.).

У средних дошкольников игры становятся совместными. Главное – имитация определенных отношений между взрослыми, в том числе ролевых (семейные, воспитательные, профессиональные роли). К примеру, двух-трехлетние девочки укачивают куклу. На вопрос: «Ты кто?» она отвечает: «Таня». Девочка 5 – 6 лет заявляет, что она мама.

В старшем дошкольном возрасте главное в содержании игры – подчинение правилам. Игра становится предлогом для активного общения. Характерно большее разнообразие тематики, дальнейшее развертывание

символических функций (кубик – мебель, машина, животное), ряд игровых действий подразумевается или выполняется символически. Дети выбирают друг друга для игры по симпатии, компетентности, организаторским способностям.

В игре проявляются три вида отношений:

1) устойчивые отношения между детьми, существующие до игры;

2) отношения, определенные сюжетом и ролью;

3) организационные отношения.

Психическому развитию ребенка служат и продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация, конструирование. К началу дошкольного возраста ребенок уже имеет некоторый запас графических образов, позволяющих ему изображать отдельные предметы. Однако рисунки имеют лишь отдельное сходство с натурой. Они схематичны, в них нарушены пространственные отношения (цветок может быть больше дома). Часто рисунок является лишь элементом игры или рассказа об интересном событии. По характеру рисунка можно судить о восприятии ребенком окружающей действительности, социальных отношений, особенностях его памяти, мышления, физическом или психическом состоянии.

Тематика рисунков определяется многими факторами, в т.ч. принадлежностью к определенному полу (девочки чаще рисуют кукол, мальчики – строительство, дороги, машины). Если ребенок проявляет приверженность к ценностным ориентациям другого пола (к примеру, мальчик рисует цветы, девочка – машины), возможно, у него есть кумир другого пола – старший брат, сестра.

Впервые зарождается интерес к занятиям музыкой, который затем может перерасти в увлечение, отмечается проявление музыкальных способностей.

В старшем дошкольном возрасте конструктивная игра начинает превращаться в трудовую деятельность (ребенок конструирует что-то полезное, учится пользоваться инструментами и предметами домашнего обихода). Дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, у них развиваются ручные движения, способность планировать свои движения. Дети-дошкольники приучаются выполнять отдельные трудовые задания.

Примерно за год до поступления в школу добавляется учебная деятельность.

6.4. Познавательное развитие в дошкольном возрасте

Развитие *речи* идет в нескольких направлениях. Совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем, речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. Обогащается словарный запас (главным образом за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных, соединительных слов), развивается грамматическая структура речи (овладение сложными предложениями). Однако предложения еще рассматриваются ребенком как единое смысловое целое.

Дошкольники обнаруживают большой интерес к звуковым формам слова независимо от его значения, с удовольствием рифмуют слова. Начиная с 5 – 6 лет дети могут производить полный звуковой анализ слова (при специальном обучении). Речь вначале *ситуативна* – непонятна вне конкретной ситуации («он», «там», выпадает подлежащее). По мере расширения круга общения и роста познавательных интересов ребенок овладевает *контекстной* речью (под влиянием систематического обучения). Особый тип речи ребенка – *объяснительная речь* – используется, если нужно объяснить сверстнику правила игры, устройство игрушки. Она требует последовательности изложения, выделения главных связей и отношений.

В дошкольном возрасте речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции поведения. Это происходит благодаря тому, что речь сливается с мышлением. Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется *эгоцентрической*. Она позволяет планировать и регулировать действия ребенка. В старшем дошкольном возрасте эгоцентрическая речь исчезает, интериоризируется, превращаясь во внутреннюю речь. Ребенок постепенно овладевает знаковой функцией речи: слово выступает как определенный знак, используемый для передачи и хранения некоторой идеальной информации.

Развитие *восприятия* включает две взаимосвязанные стороны:

1) усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений;

2) овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Особое значение для развития восприятия в дошкольном возрасте играют *сенсорные эталоны* – выработанные человечеством образцы свойств и отношений предметов (форма – геометрические фигуры, цвета –

спектр, размеры – величины). Сенсорные эталоны являются для детей своеобразными мерками, дающими возможность определять особенности предметов. Благодаря овладению ребенком сенсорными эталонами восприятие становится более точным, полным, расчлененным. Необходимо специально организованное сенсорное воспитание, обучение графическим и живописным нормам (иначе светотень воспринимается как грязь, ребенок не видит перспективы).

Совершенствование действий восприятия заключается в преобразовании внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Складываются три основных вида действий восприятия:

1) действия *идентификации* выполняются, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном (мяч круглый);

2) действия *отнесения* – при частичном совпадении свойства предмета с эталоном (яблоко круглое, но не совсем);

3) *моделирующие* действия – при восприятии объектов со сложными свойствами, которые требуют использования эталонов (домик).

На протяжении дошкольного детства *внешние ориентировочные действия интериоризируются* (нет необходимости в перемещении, совмещении предметов и т.д. – их заменяют движения глаз).

Восприятие в дошкольном возрасте тесно связано с мышлением. Ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным, используя образы. Следовательно, на основе наглядно-действенного мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления.

От действий с материальными предметами ребенок переходит к внутренним свернутым действиям с реально представленными материальными предметами, и, наконец, действия полностью осуществляются во внутреннем плане, где реальные предметы замещены представлениями или понятиями. Так, путем интериоризации внешних действий формируется наглядно-образная, а к концу дошкольного возраста – логическая понятийная форма мышления (ее предпосылкой является знаковая функция сознания).

Развитие мышления в дошкольном возрасте проявляется в том, что ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснение явлениям, учится устанавливать причинно-следственные связи («столик упал – толкнули? – нет одной ножки?»). Решение все новых мыслительных задач связано с усвоением новых знаний, развитием умственных операций. Формируется обобщение, однако оно не всегда опирается на существенные признаки и чаще носит образный характер. К примеру, девочка шес-

ти лет выбирает картинки: «Лошадь – животное. Она ест траву и возит людей. Медведь – животное. Он в лесу живет, он косолапый. И лиса – животное. Она зайчиков ловит». В связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. Хотя они преимущественно являются житейскими, содержание понятий начинает все больше соответствовать тому, что вкладывает в это понятие большинство взрослых. Например, пятилетний ребенок уже приобретает такое отвлеченное понятие, как «живое существо».

Ж. Пиаже выделяет такие *особенности мышления дошкольников*:

– *эгоцентризм* (дети не умеют взглянуть на объект с позиции другого человека; ребенок уверен, что другой человек думает о том же и так же, о чем и как думает он;

– *центрация* – тенденция сосредоточивать внимание на какой-либо одной стороне объекта, явлении, событии;

– *неумение сосредоточиться на изменениях объекта* (дошкольники не способны уследить за тем, как объект переходит в другое состояние, фиксируют лишь конечное состояние);

– *необратимость мышления* – неспособность детей вернуться к исходному пункту своих размышлений, неумение проследить ход своих рассуждений; развитие событий и образование связей возможно лишь в одном направлении.

Стоит ли искусственно стимулировать развитие логической формы мышления дошкольника? Дошкольный возраст особенно сензитивен к развитию наглядно-образного мышления, логическое мышление следует использовать лишь в той степени, в которой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных научных знаний (числа, счет).

Внимание, память и *воображение* носят непроизвольный, непреднамеренный характер.

Внимание в начале дошкольного возраста отражает интерес ребенка к окружающим предметам. Начало формирования произвольного внимания связано с речью (вначале его организуют взрослые при помощи словесных указаний, затем по мере развития планирующей формы речи ребенок сам направляет свое внимание). К концу дошкольного возраста интенсивно развивается произвольное внимание, возрастают сосредоточенность и устойчивость внимания.

Память в основном носит непроизвольный характер. Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления. Наиболее благоприятные условия для развития произвольного запоминания создаются в игре, когда

запоминание необходимо для успешного выполнения ребенком игровой роли. Приемы запоминания и припоминания подсказывают ребенку взрослые (повторение, вопросы).

У некоторых детей встречается особый вид зрительной памяти – *эйдетическая* (образы памяти близки к образам восприятия). Это возрастное явление, в школьном возрасте оно в основном утрачивается. Непроизвольное запоминание может быть в дошкольном возрасте очень точным и прочным, если события имели для ребенка эмоциональную значимость.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память. Обычно сознательное, целенаправленное запоминание включено в другие виды деятельности (например, необходимо в игре, при выполнении поручений взрослых и во время занятий по подготовке детей к школьному обучению).

Память в дошкольном возрасте становится ведущей функцией в познавательной сфере, она сохраняет обобщенные представления, являясь базой для развития наглядно-образного мышления.

Воображение связано с зарождающейся к концу раннего возраста знаковой функцией сознания и складывается в игре. В первой половине дошкольного детства преобладает репродуктивное воображение по описанию (сказочные герои, герои кинофильмов), к концу дошкольного возраста оно становится творчески преобразующим, соединяется с мышлением, включается в произвольное планирование действий.

Образы воображения у детей могут быть близки к эйдетическим. Ребенка легко повести за собой в фантастический мир, где присутствуют сказочные герои (придуманные друзья). У некоторых детей воображение начинает подменять действительность, создает особый мир, где удовлетворяются любые желания ребенка – это может привести к *аутизму* (погружению в мир внутренних переживаний).

Помимо познавательной функции воображение у детей выполняет *аффективно-защитную функцию* (предохраняет ранимую душу ребенка от переживаний и травм).

К концу дошкольного возраста воображение представлено у ребенка в двух основных формах: произвольное, самостоятельное порождение некоторой идеи и возникновение воображаемого плана ее реализации. Воображение становится управляемым, начинает предварять практические действия, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач.

6.5. Личностное развитие в дошкольном возрасте

К дошкольному возрасту личность ребенка приобретает оформленный характер. Можно выделить следующие основные направления развития личности дошкольника.

Усвоение нравственных норм происходит сначала путем подражания взрослым. Одними из первых усваиваются нормы и правила бытового поведения, санитарно-гигиенические, связанные с отношением к своим обязанностям, затем – нормы поведения с людьми. К старшему дошкольному возрасту нравственные нормы становятся привычными, теряют ситуативный характер. Ребенок учится оценивать свои поступки с точки зрения морали, у него появляются этические переживания. Старшие дошкольники могут судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам; их занимают такие сложные этические вопросы, как справедливость награды, возмездие за причиненное зло. К концу дошкольного возраста у большинства детей складывается определенная нравственная позиция.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию. Ребенок начинает понимать окружающий мир и свое место в нем, приобретает сравнительно устойчивый внутренний мир. На базе оценки взрослого формируется *самооценка*, которая носит эмоциональный характер. Старшие дошкольники достаточно правильно оценивают свои достоинства и недостатки.

Дети с точными представлениями о себе, по результатам исследования М.И. Лисиной, воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени, положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают, что их уровень развития выше, чем у большинства сверстников. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, уходом от общения. Дети с заниженными представлениями о себе растут в семьях, где с ними не занимаются, но требуют послушания, низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних, не ожидают от них успехов в школе и дальнейших достижений. Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают более развитыми, чем их ровесники, часто поощряют, в том числе и подарками, хвалят в присутствии других и редко наказывают. Таким образом, дошкольник видит себя глазами близких взрослых.

Появляется *осознание своих переживаний*: в конце дошкольного возраста ребенок ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами.

Начинается *осознание себя во времени*: дети помнят себя в прошлом, осознают в настоящем и представляют в будущем.

Развитие самосознания приводит к расширению *мотивационной сферы*, появлению новых мотивов (игровых, познавательных, нравственных, соревновательных, мотивов самоутверждения и самолюбия). Возникает стремление к одобрению и признанию окружающих.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этот период, является *соподчинение мотивов*. Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны, если разные желания возникали одновременно, то ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора. Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение по поводу выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения. Это становится возможным, благодаря более сильным мотивам, которые играют роль «ограничителей». Интересно, что наиболее сильным мотивом для дошкольника является поощрение, получение награды, более слабым – наказание, еще слабее – обещание ребенка, а самым слабым мотивом оказывается прямое запрещение каких-либо действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами. Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться и при воображаемом контроле: образ другого человека помогает ему регулировать поведение.

В это период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка, выделяются доминирующие мотивы – преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии (например, эгоистические, альтруистические, широкие социальные, познавательные и другие).

Развитие чувств и *воли* обеспечивает устойчивость поведения, его независимость от внешних обстоятельств.

Чувства становятся более глубокими и устойчивыми. Увеличивается «разумность» чувств, дети начинают предвосхищать эмоциональную оценку последствий своих действий. *«Механизм эмоционального предвосхищения»*, описанный А.В. Запорожцем, проявляется в следующем: еще до того, как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональ-

ный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или плохо он собирается поступить. Предвосхищение дошкольником полезного результата действий может стимулировать ребенка к нравственным поступкам. В то же время эмоциональный образ результата, не отвечающего нормам воспитания, вызывает тревожность и тем самым способен затормозить нежелательное поведение. Для сравнения: до трех лет ребенок переживает исключительно последствия собственных действий, т.е. последствия поощрения или наказания; у него не возникает переживаний по поводу того, заслуживает ли поступок поощрения или порицания, к чему он приведет. Дошкольник начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать.

Чувства дошкольника во многом зависят от любви взрослого, от оценки им поступка ребенка. Увеличивается социальность своих чувств, переживаются поступки и оценки других. Появляется понимание комического, чувство прекрасного, чувства гордости и стыда. Возникает *эмоциональная децентрация* (умение жить чувствами других). Изменяется внешнее проявление чувств:

– ребенок овладевает умением сдерживать чувства;
– усваивает языки чувств и следует им.

Источниками неблагополучного развития эмоциональной сферы являются внутриличностные и межличностные конфликты.

Воля только начинает складываться: волевые действия ребенка соседствуют с импульсивными. Главное волевое усилие связано с борьбой мотивов. Воля направляется:

– на *сдерживание и регулирование* эмоций;
– на *целенаправленные действия, достижение определенной цели*. Выполнение волевых действий зависит от речевого планирования и регуляции;
– на *формирование личностных качеств*. Формируются базовые черты личности, которые являются устойчивыми и образуют индивидуальность человека. Развитие личностных качеств в определенной мере зависит от генотипических свойств организма (экстраверсия – интроверсия, тревожность, доверие, эмоциональность, общительность и т.д.).

Продолжается формирование *характера* (под влиянием наблюдения за взрослыми), формируются инициативность, воля, независимость. Развиваются личностные качества, связанные с отношением к людям (внимание

к человеку, сочувствие, заботливость). Потребность быть признанным порождает и негативные личностные образования – ложь, зависть.

Наиболее сильно влияют на развитие личности родители, к которым ребенок относится положительно. Особенно заметно влияние родителей у девочек 3 – 8 лет; у мальчиков 5 – 7 лет.

6.6. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Готовность к школьному обучению

К концу дошкольного возраста ребенок начинает осознавать несоответствие своего положения возросшим возможностям, перестает удовлетворяться тем способом приобщения к жизни взрослых, который дает ему игра. Он психологически перерастает игру, и положение школьника переживается им как ступенька к взрослости, а учеба – как ответственное дело, к которому все относятся с уважением (В.С. Мухина, 1986).

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. Окружающие начинают общаться с ребенком, как с человеком, взявшим на себя обязательство учиться, как и все дети в его возрасте.

Во взаимоотношениях ребенка в первую очередь изменяется система требований, предъявляемых к нему в связи с его новыми обязанностями. Ребенка начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости. В соответствии с изменившимся положением ребенка в системе отношений (*ученик*) и появлением у него новой ведущей деятельности (*учения*) перестраивается повседневный ход жизни, появляются новые права и обязанности. Так, на данном этапе развития именно учеба определяет отношения ребенка с миром взрослых и его положение в группе детей. Ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.

Одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства является *психологическая готовность ребенка к школьному обучению*. Она заключается в том, что у ребенка к моменту поступления в школу складываются психологические свойства, присущие именно школьнику. Выделяют несколько видов психологической готовности к школе:

– *мотивационная* (желание быть школьником и учиться; связана с потребностью включаться в серьезные и социально значимые виды деятельности, а также с потребностью в достижении успехов);

– *волевая* (связана со способностью ребенка подчинять свои желания требованиям учителя, школьным правилам и правильно воспринимать социальные нормы поведения; соподчинять мотивы);

– *интеллектуальная* (заключается в определенной осведомленности, характеризуется определенным уровнем развития познавательных процессов. Так, мышление должно быть представлено в трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной, словесно-логической; внимание и память должны стать произвольными, восприятие – осмысленным, избирательным);

– *социальная* (заключается в способности принять новую социально значимую роль, содержанием которой является новый круг обязанностей и новое положение в обществе);

– *социально-психологическая* (связана с умением жить в коллективе, строить взаимоотношения в группе и с учителями).

Свидетельством хорошей готовности к школе выступают два условия:

– подчинение ребенка требованиям учителя;

– постепенное развитие интереса к содержанию процесса обучения и содержанию изучаемых предметов.

Вместе с тем все дети испытывают трудности в адаптации к новым условиям обучения и воспитания (обычно на протяжении 1,5 – 2 месяцев). При этом они чувствуют тревогу, психологическую напряженность. Возможны нарушения сна, аппетита, проявления возбудимости, раздражительности, ухудшение состояния здоровья, невротические симптомы. Особенно сложно протекает адаптация у физически и психически ослабленных детей.

Если взрослые спокойно и планомерно осуществляют режимные моменты, помогают ребенку снять психическое напряжение, то ребенок усваивает обязательные правила режима и его физическое самочувствие улучшается.

Учебная деятельность способствует новым достижениям в психическом развитии ребенка. Так, ребенок усваивает специальные *психофизические* и *психические действия*, которые обслуживают письмо, чтение, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности.

Развивается *рефлексия* – размышление о своих действиях, в ходе которого ребенок оценивает эти действия, осознает схемы и правила, в соответствии с которыми он их осуществляет. Приобретенные в школе рефлексивные способности способствуют решению проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. Формируется *внутренний план*

действий – умение планировать свои действия в уме, строить их программу без каких-либо внешних опор; это результат особого сплава мышления, памяти, внимания, воображения. Интересно, что если у ребенка слабо развита способность действовать в уме, то он стремится уйти от обсуждения моральных проблем.

Происходит формирование *самоконтроля* и *произвольного поведения*, которое осуществляется в соответствии с образцом и контролируется путем сопоставления с этим образцом (Д.Б. Эльконин, 1978). Произвольность в общении с учителем означает, что ребенок понимает условность учебной ситуации; видит ту внутреннюю позицию, которую взрослый занимает в отношениях с ним; способен находиться в ролевых отношениях со взрослым («учитель – ученик»).

6.7. Особенности физического развития в младшем школьном возрасте

В этом возрасте происходят значительные изменения во всех органах и тканях. Формируются все изгибы позвоночника (шейный, грудной, поясничный). Окостенение скелета еще не заканчивается, в этом причина его значительной гибкости и подвижности, что способствует занятию многими видами спорта.

С развитием костной системы связана потеря молочных зубов. Начиная с 6 – 7 лет дети теряют 20 молочных зубов.

Энергично крепнут мышцы и связки, растет их объем, возрастает общая мышечная сила. При этом крупные мышцы опережают развитие мелких. По этой причине дети более способны к сравнительно сильным и размашистым движениям, но труднее справляются с движениями, требующими точности. Окостенение фаланг пясти рук заканчивается только к 9 – 11 годам, а запястья – к 10 – 12. С учетом этого становится понятно, почему младший школьник с трудом справляется с письменными заданиями. У него очень быстро утомляется кисть руки. Поэтому переписывание плохо выполненных заданий, как правило, не улучшает результатов.

Происходит интенсивный рост мышцы сердца, она хорошо снабжается кровью – сердце достаточно выносливо. Благодаря большому диаметру сонных артерий головной мозг получает достаточно крови, это является важным условием его работоспособности. После 7 лет вес головного мозга заметно увеличивается, в первую очередь это касается лобных долей мозга, что способствует формированию высших и наиболее сложных функций

психической деятельности. К 8 годам мозг ребенка составляет 90 % от мозга взрослого. Более явной становится латерализация полушарий головного мозга.

Следует отметить, что изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения. Торможение становится более заметным, чем у дошкольников, – в основе этого лежит развитие самоконтроля. Вместе с тем склонность к возбуждению еще очень велика, отсюда подвижность, непоседливость младших школьников. Балансу процессов торможения и возбуждения способствует сознательная и разумная дисциплина, систематичность требований взрослых.

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит значительное укрепление скелетно-мышечной системы, относительно устойчивой становится сердечно-сосудистая деятельность, большее равновесие приобретают нервные процессы возбуждения и торможения. Все это является весьма важным, поскольку учебная деятельность требует от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и физической выносливости.

6.8. Познавательное развитие в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте (6 – 7 – 10 – 11 лет) познавательные процессы, по Л.С. Выготскому, из «натуральных» превращаются в «культурные» (высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредованные). Этому способствуют виды деятельности, которыми занят младший школьник: учение, общение, игра, труд.

Процессы *восприятия* у первоклассников довольно развиты (высокая острота слуха, зрения, хорошее различение формы и цвета), но отсутствует схематический анализ воспринимаемых свойств и качеств предметов.

Обнаруживаются недостатки дифференцированности восприятия.

В процессе школьного обучения складывается особый вид деятельности – наблюдение, благодаря чему восприятие становится целенаправленным и произвольным. Прежде всего учитель учит детей наблюдению, затем ребенок сам начинает планировать работу восприятия в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного.

Если для дошкольного возраста было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста появляется *синтезирующее восприятие*. Развитие мышления способствует установлению связей между элементами воспринимаемого. Это прослеживается при описа-

нии детьми картины. Так, А. Бине и В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2 – 5 лет стадией перечисления, в 6 – 9 лет – стадией описания. После 9 – 10 лет имеет место стадия интерпретации: целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий.

Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго с ним конкурирует непроизвольное внимание. Постепенно ребёнок учится направлять и сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах. Объем, устойчивость и концентрация к четвертому классу почти такие же, как у взрослого, а переключаемость даже выше (это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в ЦНС). Младшие школьники довольно легко переходят от одного вида деятельности к другому.

Но все же в младшем школьном возрасте внимание особенно устойчиво лишь тогда, когда предмет или явление особенно интересны для ребенка. Взрослые могут организовывать внимание при помощи словесных указаний.

Память развивается в двух направлениях: осмысленности и произвольности. Младшие школьники непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. Непроизвольная память в первом классе преобладает над произвольной, но во втором – третьем классах выше продуктивность произвольной памяти. И произвольная, и непроизвольная память претерпевают качественные изменения, между ними устанавливаются тесные взаимосвязи и взаимопереходы.

С 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая *память* на не связанные логически единицы информации. К концу младшего школьного возраста не наблюдается преимуществ осмысленного запоминания над механическим: идет почти одновременно улучшение всех видов памяти ребенка, прежде всего тех, которые просты и не связаны с умственной работой.

Механическая память развивается быстрее, чем логическая. Как следствие, ребенок заучивает материал, как правило, путем многократного его повторения при расчленении его на части, не совпадающие со смысловыми единицами. Следует иметь в виду, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести и непонятный ему текст. Поэтому взрослые

должны контролировать не только результат (точность запоминания), но и сам процесс (при помощи каких способов ученик это запомнил).

Для более эффективного запоминания необходимо научить детей членить текст на смысловые единицы, этому помогает составление плана. Надо специально учить детей мнемическим приемам, таким как деление текста на смысловые части, прослеживание основных смысловых линий, выделение опорных слов и других – это повышает продуктивность их логической памяти. К третьему классу уже лучше запоминаются словесно выраженные сведения, чем наглядно-образные.

Воображение. До 7 лет у детей можно обнаружить лишь непродуктивные образы представления об объектах и событиях, не воспринимаемых в данный момент, эти образы в основном статические. Дошкольники, например, с трудом могут представлять себе промежуточные позиции падающей палочки между вертикальным и горизонтальным ее положением. Образы бедны деталями и лишь приблизительно характеризуют реальный объект.

Продуктивные образы-представления как результат новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 7 – 8 лет. Это связано с началом обучения в школе. Значительно увеличивается число признаков и свойств, образы становятся более конкретными. Ученики третьего класса могут представить не только конечные, но и промежуточные состояния объекта – как указанные в тексте, так и подразумеваемые по характеру движения.

Воссоздающее воображение уже перерабатывает образы деятельности (дети изменяют сюжет рассказа, представляют события во времени и т.д.). Они могут строить и аргументировать соображения типа: «Это обязательно произойдет, если сделать то-то и то-то». Стремление младших школьников указать условия построения и происхождения каких-либо предметов – важнейшая предпосылка развития у них творческого воображения. В зависимости от сферы приложения воображения младшие школьники уже делятся на реалистов и фантазеров.

Мышление младшего школьника за годы обучения в начальной школе от доминирования наглядно-действенного и элементарно-образного, от бедного логикой размышления поднимается до словесно-логического на уровне конкретных понятий. Если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, начало возраста связано с преобладанием дооперационального мышления, а конец – с преобладанием операционального мышления в понятиях.

Развитие интеллекта идет по следующим направлениям:

1) усвоение и активное использование речи как средства мышления;

2) соединение и взаимообогащение влияния друг на друга всех видов мышления;

3) выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз:

– подготовительной (анализ условий задачи, план решения);

– исполнительной (план реализуется практически, результат сопоставляется с условием;

4) совершенствуется умение логически рассуждать и пользоваться понятиями. В процессе обучения у младших школьников на основе житейских понятий формируются научные понятия.

Обобщения формируются под сильным давлением броских признаков предметов. Так, большинство обобщений фиксирует конкретные признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений. (К примеру, предлог «на» выделяется второклассниками успешнее в тех случаях, когда его значение конкретно выражает отношение между наглядными предметами – «яблоко на тарелке», и с трудом, когда его значение более абстрактно – «на днях», «на память»).

К концу младшего школьного возраста учащиеся, обобщая, опираются на ранее накопившиеся представления посредством их умственного анализа и синтеза. Становление классификации как мыслительной операции связано с появлением новых сложных форм учебной деятельности, поскольку она постепенно отделяется от восприятия, приобретая собственные приемы и способы.

В этом возрасте хорошо раскрываются общие и специальные способности, позволяющие судить об одаренности.

6.9. Кризис семи лет. Развитие личности и взаимоотношений в младшем школьном возрасте

Ребенок проходит кризис семи лет независимо от того, когда он пошел в школу. Как и всякий кризис, он не связан жестко с изменением ситуации, а определяется тем, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен. Если изменилось восприятие своего места в системе отношений, значит меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. По мнению Л.И. Божович, *кризис семи лет – это период рождения социального «Я» ребенка*.

Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей*. Старые интересы, мотивы, теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Так, все, что имеет отношение к учебной деятельности, становится ценным (в первую очередь, отметки), то, что связано с игрой, – менее важным.

Происходят глубокие изменения в плане переживаний, появляется *обобщение переживаний* (Л.С. Выготский). Если у четырехлетнего ребенка его переживания были ситуативными, не оставляли заметного следа в памяти, а неудачи или успехи практически не влияли на его завышенную самооценку, то в младшем школьном возрасте цепь неудач или успехов приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса (чувства неполноценности или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности). Некоторые из аффективных образований, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, начинают влиять на развитие самооценки и уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний, в семь лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к *возникновению внутренней жизни ребенка* (жизни его переживаний) и *дифференциации ее от внешней жизни*. Внешние события своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его ожиданий, уровня притязаний.

В связи с дифференциацией внутренней и внешней жизни ребенка изменяется структура его поведения. Появляется *смысловая ориентировочная основа поступка* – звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Этот интеллектуальный момент позволяет более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Смысловая ориентировка в собственных действиях исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания; внешне он уже не такой как «внутренне».

Главная среди проблем развития – установление и осуществление социальных связей. Решение этой задачи предполагает переживание себя как владельца тайны собственного «Я». Ребенок усиленно начинает охранять границы своего психологического пространства (это проявляется как скрытность) и структурировать его (у детей появляются тайники, укром-

ные места, коллекции; они украшают свои личные предметы, т.е. вещи приобретают более личные свойства).

Изменяются взаимоотношения ребенка с окружающими людьми, увеличивается время, отводимое на общение. В первом классе ребенок больше общается с учителем, в третьем – четвертом растет интерес к общению со сверстниками. У ребенка возникает *внутренняя позиция* – осознанное отношение к себе, окружающим людям, событиям и делам. Изменяются критерии выбора друга: в первом классе – учеба, во втором – четвертом – нравственные критерии.

На становление *самооценки* влияет школьная оценка. Особенность детей этого возраста – безграничное доверие к взрослым, подчинение и подражание им. Самооценка младших школьников непосредственно зависит от оценок, даваемых взрослыми (особенно учителем). Оценка успеваемости в начале обучения в школе, по существу, является оценкой личности и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих детей систематические неудачи и низкие оценки снижают уверенность в своих возможностях. У детей с заниженной или низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Остроту этих переживаний снижает компенсаторная мотивация – направленность на другие виды деятельности помимо учебной.

Становление самооценки зависит также от стиля семейного воспитания и семейных ценностей. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в то время как формированию заниженной самооценки способствуют бесконтрольность и равнодушие родителей к детям. Высокая, но не завышенная самооценка формируется у ребенка в семье, где внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью.

Школа и семья выступают как внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. Развитие рефлексии создает новые возможности для формирования самооценки. К концу младшего школьного возраста самооценка становится более адекватной и дифференцированной, суждения о себе – более обоснованными. При этом следует подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

От оценки ребенка зависит развитие его учебной мотивации. У младших школьников в процессе обучения формируются такие ее виды, как мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи. Мотивация достижения успеха проявляется следующим образом: ребенок сознательно ставит цель достижения успеха и в соответствии с этим способен произвольно регулировать свое поведение. Дети, увлекаясь, могут часами заниматься любимым делом: цель и намерение управляют поведением, не позволяя ребенку отвлечься.

Для детей с завышенной самооценкой характерна *престижная мотивация*, которая побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют развитые способности, она становится мощным стимулом к достижению наилучших учебных результатов. Однако индивидуализм и постоянное соперничество, хотя и способствуют высокой продуктивности деятельности, но негативно влияют на развитие творческих способностей: стремление сделать все лучше и быстрее других лишает детей с престижной мотивацией возможности творческих поисков и углубления в процесс решения проблемной задачи. Если престижная мотивация сочетается со средними способностями, то в ситуации неуспеха у ребенка могут возникать аффективные реакции.

Мотивация избегания неудачи проявляется в том, что дети стремятся избежать плохой оценки и ее негативных последствий. Эта мотивационная тенденция сопровождается тревожностью, страхом в ситуациях оценки и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность.

На формирование определенной мотивационной тенденции влияет отношение близких взрослых к успехам и неудачам младшего школьника. Если большее внимание взрослого обращается на успехи ребенка, а причины неудач объясняются его недостаточной старательностью, но не негативными личностными особенностями, то развивается мотивация достижения успеха. Для успешной адаптации к школе ребенок должен осознавать свои способности и верить в успех. Если же взрослые мало поощряют ребенка за успехи и часто наказывают за неудачи, объясняя интеллектуальными и личностными дефектами ребенка, формируется мотивация избегания неудачи.

К третьему классу у неуспевающих детей возникает *компенсаторная мотивация:* они пытаются самоутвердиться не в учебной деятельности, а в других областях – например, в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботе о младших членах семьи.

Под влиянием мотивации достижения успехов формируются *трудолюбие* и *самостоятельность*. Трудолюбие формируется в учении и труде при условии, что ребенок получает удовлетворение от своей деятельности. Необходима продуманная система поощрения за успехи. Стимулом являются и положительные эмоции.

Самостоятельность сочетается с зависимостью от взрослых. Эти качества надо уравновесить. Слишком большая самостоятельность может породить закрытость и непослушание; если же чрезмерно выражены доверчивость и послушание, ребенок может стать несамостоятельным. Необходимо поощрять стремление ребенка к самостоятельности, поручая ему ответственные дела и оказывая лишь минимальную помощь в выполнении домашних заданий.

Основные новообразования младшего школьного возраста:

– *произвольность;* произвольное поведение – это поведение, которое осуществляется в соответствии с образцом (независимо от того, дан он в форме действий другого человека или в форме правила) и контролируется путем сопоставления с этим образцом (Д.Б. Эльконин);

– *внутренний план действий* – умение планировать свои действия в уме, строить их программу без каких-либо внешних опор; представляет собой сплав мышления, памяти, внимания, воображения;

– *самоконтроль* – контроль над самим собой, своим поведением и деятельностью;

– *рефлексия* – размышление о своих действиях, в ходе которого ребенок оценивает эти действия, осознает схемы и правила, в соответствии с которыми он их осуществляет.

Таким образом, дошкольное детство является периодом первоначального становления личности. Важнейшими характеристиками личностного развития дошкольника являются возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний. Центральными новообразованиями этого возраста являются соподчинение мотивов и самосознание.

Вступая в младший школьный возраст, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Ведущей для него становится учебная деятельность. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление. Школьная успеваемость и определяемый ею статус в классе влияет на развитие личности школьника, в частности, на его самооценку, самоуважение и самопринятие.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. В старшем дошкольном возрасте главное в содержании игры – подчинение правилам.
2. Эгоцентрическая речь позволяет планировать и регулировать действия ребенка.
3. Память в дошкольном возрасте становится ведущей познавательной функцией.
4. Наиболее сильным мотивом для дошкольника является обещание родителям, а самым слабым мотивом оказывается прямое запрещение каких-либо действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами.
5. Механизм эмоционального предвосхищения возникает в младшем школьном возрасте.
6. Социально-психологическая готовность к школе заключается в способности принять новую социально значимую роль, содержанием которой является новый круг обязанностей и новое положение в обществе.
7. К концу младшего школьного возраста появляется анализирующее восприятие.
8. Механическая память в младшем школьном возрасте развивается быстрее, чем логическая.
9. Кризис семи лет проявляется у тех детей, которые еще не созрели для перехода к школьному обучению.
10. Обобщение переживаний и смысловая ориентировочная основа поступка возникают в младшем школьном возрасте.

ТЕМА 7. Развитие в подростковом возрасте

7.1. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте.
7.2. Особенности анатомо-физиологической перестройки организма в подростковом возрасте.
7.3. Чувство взрослости. Кризис подросткового возраста.
7.4. Развитие самосознания и стремление к самовоспитанию.
7.5. Роль общения и межличностных отношений со сверстниками в развитии личности подростка.
7.6. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте и в ранней юности.

7.1. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте

Особое положение подросткового возраста отражено в других его названиях: *«критический», «переходный», «трудный»*. Подчеркивая сложность положения подростка, его ранимость и незащищенность, Ф. Дольто сравнивает его с лангустом или раком в период смены панциря: в такой момент они прячутся в расщелины скал на время, нужное для образования нового панциря, который сможет их защитить. Но если в этот момент, когда они так уязвимы, на них кто-то нападает и ранит их, рана эта сохранится навсегда и панцирь лишь скроет шрамы, но не вылечит раны.

В подростковом возрасте специфическим образом взаимодействуют биологический и социальный факторы. К *биологическому* фактору относят так называемый *пубертат,* или пубертатный период (от лат. *pubertas* – возмужалость, половая зрелость). Это период полового созревания с сопутствующими ему гормональной перестройкой, сопровождающейся телесными изменениями. Кардинально перестраиваются сразу три системы организма: гормональная, кровеносная, костно-мышечная. Выражена неравномерность созревания органических систем. Все это приводит к тому, что повышается утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость подростков (А.П. Крачковский, 1970).

К *социальному* фактору относится специфическое положение подростка в социуме, т.е. *маргинальность* – пребывание подростка на границе между двумя социальными мирами – миром детей и миром взрослых. При этом ни одним из этих миров подростки не принимаются как полноправные участники: чтобы быть детьми, они слишком «большие», чтобы стать взрослыми, они еще слишком «малы». К. Левин считал маргинальность важным фактором, обусловливающим внутреннюю драму личности в этом возрасте. Однако это одновременно и стимул к личностному развитию подростка. В то же время противоречивость предъявляемых к подросткам требований и ожиданий приводит к возникновению конфликтных форм поведения.

Характеризуя специфику взаимодействия биологического и социального факторов в подростковом возрасте, Л.С. Выготский отмечал, что основная из всех особенностей данного возраста состоит *в несовпадении «трех точек созревания»: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигнет окончательной сферы своего социокультурного формирования.* Таким образом, подросток, «созревший

в половом отношении настолько, что всякая разница между взрослым организмом и юношеским совершенно уничтожается, является еще в это время существом, которое далеко не приблизилось еще к завершению всех других процессов развития: общеорганического и социального».

К внутренним, психологическим предпосылкам возникновения новой социальной ситуации развития в подростковом возрасте относится проблема *интереса* (М.В. Попова, 2002). Выделено четыре вида наиболее ярких интересов подростка (доминант):

– «эгоцентрическая доминанта» – интерес подростка к собственной личности;

– «доминанта дали» – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;

– «доминанта усилия» – интерес подростка к сопротивлению, преодолению, волевым усилиям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве;

– «доминанта романтики» – интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму.

Ведущей деятельностью подростка традиционно считается *интимно-личностное общение*. Однако существуют и другие точки зрения: так, Д.И. Фельдштейн рассматривает в качестве ведущей деятельности подростка общественно полезную деятельность. Социальная ситуация развития формируется в рамках двух систем отношений: подросток – взрослый и подросток – сверстники.

Согласно традиционной психоаналитической теории личность развивается через серию отделений (индивидуаций). Подростковый возраст характеризуется *второй индивидуацией*. Благодаря ей зависимый ребенок превращается в независимого подростка, который имеет ясные представления о себе как отдельном и отличном от родителей человеке.

В то же время в психическом развитии возрастает роль общения со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место в группе сверстников, основные потребности – *в самоутверждении, признании, эмоциональном благополучии* – могут быть реализованы прежде всего в группе сверстников.

В целом формированию новой социальной ситуации развития в подростковом возрасте способствуют следующие обстоятельства:

1) физическое развитие подростка и половое созревание;

2) расширение круга общения со взрослыми, особенно в рамках учебной деятельности;

3) повышение социальной активности подростка, направленной на усвоение и апробацию социальных образцов и ценностей мира взрослых;

4) изменения в личности подростка (появление чувства взрослости, новый уровень самосознания, развитие самостоятельности, ответственности, критичности);

5) активное стремление выйти за рамки учебной деятельности и реализовать себя вне ее.

7.2. Особенности анатомо-физиологической перестройки организма в подростковом возрасте

Происходят кардинальные изменения в организме ребенка на пути к биологической зрелости, развертывается процесс полового созревания.

Пубертатный кризис, наступающий в подростковом возрасте, подразумевает биологические и физиологические изменения, связанные с развитием соматических и половых функций. О нем свидетельствуют первая менструация (менархе) и первая эякуляция.

Биологические изменения, связанные с половым созреванием, являются основой всех последующих процессов развития. Гормональный «взрыв» способствует активизации деятельности гипофиза и других желез внутренней секреции. Их совокупная деятельность обусловливает многочисленные изменения в организме ребенка, в том числе и скачок в росте, и половое созревание. Наиболее интенсивно эти процессы протекают у девочек в 11 – 13 лет, у мальчиков в 13 – 15 лет.

Повышается активность ЦНС. Ее состояние противоречиво: с одной стороны, наблюдаются признаки зрелости, что проявляется в большей способности подростков к самоконтролю, критическом отношении к окружающим и к себе. С другой стороны, процессы возбуждения преобладают над торможением, поэтому у подростков не всегда соответствует реакция на внешние воздействия, на обращения взрослых и сверстников. Сильные и слабые раздражители могут вызвать одинаковую по силе реакцию. Может быть и по-другому. Центральная нервная система становится временно неспособной к ответу на сильные раздражители, т.к. они ее перевозбуждают и переводят в состоянии торможения. Внешне это проявляется как безразличие подростка к важным событиям, как бы равнодушие к оценке – хорошей или плохой, бесчувственность. Подросток может почти не реагировать на какое-либо важное событие, похвалу, порицание, но давать бурную реакцию на какой-либо пустяк.

У девочек выражены нарушения эмоционального плана (повышенная плаксивость, смена настроений), у мальчиков – изменения поведения и двигательных реакций. Дети становятся более шумными, непоседливыми.

Речь у подростков зачастую становится замедленной, замедляются и ответные реакции на речь взрослых. Ответы становятся скудными, однозначными, упрощенными, как бы «теряется» часть словарного запаса, учителю приходится «вытягивать» ответы. Все это создает впечатление недостаточного владения предметом, неуверенности в знаниях, хотя, как мы видим, причиной может являться противоречивость состояния нервной системы.

Наблюдается повышенная утомляемость. Она проявляется вначале как двигательное беспокойство (дети уже не в состоянии затормозить нежелательные движения), затем как сонливость, дремота или сильное возбуждение.

Ускоренный рост приводит к различным отклонениям, причинами которых являются:

– нарушение согласованной работы органов и систем;

– дефицит различных веществ, необходимых развивающемуся организму.

Вследствие этого у подростков возникают головокружения, потемнение в глазах, обмороки.

До 14 лет пространство между позвонками заполнено хрящом, следовательно, позвоночник податлив к искривлению при неправильном положении тела, одностороннем длительном напряжении или чрезмерных физических нагрузках (чаще всего нарушение осанки возникает в 11 – 15 лет).

Увеличивается масса мышц, но развитие мышц отстает от развития скелета, что приводит к неловкости, угловатости, потере гармонии в движении (подростки начинают сутулиться, опускать голову, ищут дополнительную точку опоры, отсюда небрежность посадки), что сопровождается неуверенностью, неприятными переживаниями.

Сердце растет быстрее, чем кровеносные сосуды. Сосуды сужены и растянуты. Это может стать причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы: головные боли, быстрая утомляемость, сердцебиение, подростковая гипертония.

Подростковый возраст в связи с *активной деятельностью эндокринной системы,* с одной стороны, характеризуется бурным подъемом энергии, с другой, – повышенной чувствительностью к патогенным воздействиям, поскольку эндокринная и нервная система взаимосвязаны. Поэтому умственное или физическое переутомление может быть причиной эндо-

кринных нарушений (деятельности щитовидной железы) и функциональных расстройств нервной системы (симптомы: повышенная раздражительность, рассеянность, падение продуктивности в работе). Это самый «инвалидный» возраст: источник многих последующих болезней вытекает из перегрузок в подростковом возрасте. С учетом этого подросткам необходимы щадящий режим, предотвращение перегрузок.

Половое созревание и сдвиги в физическом развитии способствуют возникновению новых психологических образований:

– чувства взрослости (на основе представлений о своем сходстве со взрослыми);

– интереса к противоположному полу и связанных с ним новых ощущений, чувств, переживаний.

7.3. Чувство взрослости. Кризис подросткового возраста

В начале подросткового возраста у ребенка возникает сильное стремление быть похожим на старших, причем оно настолько сильно, что подросток преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой, как со взрослым человеком. У ребенка формируется чувство взрослости (центральное новообразование подросткового возраста). *Чувство взрослости*, по определению Д.Б. Эльконина, есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Следует отметить, что этот психологический симптом подросткового возраста не совпадает по времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания.

Т.В. Драгунова выделяет следующие *виды взрослости*:

1. *Подражание внешним признакам взрослости* (курение, азартные игры, употребление спиртного, особый лексикон, стремление к взрослой моде).

2. *Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины», а девушек – на качества и поведение «настоящей женщины»*. Интересно отметить, что в настоящее время многие девушки стремятся обладать качествами, которые веками считались мужскими.

3. *Социальная зрелость* возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в различных видах деятельности. Обычно наблюдается в семьях, переживающих трудности, там, где фактически подросток занимает место взрослого.

4. *Интеллектуальная взрослость* проявляется в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Учение приобретает у таких школьников личностный смысл и превращается в самообразование.

Однако подросток далеко не всегда соответствует всем требованиям взрослости. Как справедливо замечает Л.С. Выготский: «Самая основная из всех особенностей подросткового возраста состоит в несовпадении трех точек созревания: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего социально-культурного формирования. Подросток, созревший в половом отношении настолько, что всякая разница между взрослым организмом и юношеским совершенно уничтожается, является еще в это время существом, которое далеко не приблизилось еще к завершению всех других процессов развития: общеорганического и социального».

Взрослые начинают относиться в этот период к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно. С подростка больше спрашивают, но ему многое позволяется: он может находиться в компании друзей позже, чем младший школьник, ему позволено участвовать в таких мероприятиях, куда младшие школьники не допускаются. Этим подтверждается более равноправное и независимое положение подростка в сфере человеческих отношений. Все это укрепляет его стремление быстрее стать взрослым.

Однако поскольку подросток в физическом плане еще недостаточно оформился во взрослого человека, он не занимается общественно полезной работой, то родители продолжают считать подростка ребенком, «маленьким».

В 12 – 14 лет в психическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешне это проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, в стремлении поступать наперекор желаниям и требованиям взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости. А.М. Прихожан (1997) кратко описывает эти проявления таким образом: повышенная конформность по отношению к группе сверстников и демонстративное противопоставление себя не столько взрослым, сколько образу послушного ребенка, который культивируется этими взрослыми. Упомянутый выше автор характеризует два пути протекания кризиса:

1. Симптомы *«кризиса независимости»* – классические симптомы практически любого из кризисов детского возраста (строптивость, упрямство, негативизм, недооценка взрослых, отрицательное отношение к их

требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности). В каждом возрастном кризисе этот букет симптомов проявляется в соответствии с возрастными особенностями. Так, ревность к собственности для подростка – это требование ничего не трогать у него на столе, не входить в комнату, а главное – «не лезть в душу». Главная собственность, которую подросток оберегает и защищает от других, – это остро ощущаемое переживание собственного внутреннего мира.

2. *«Кризис зависимости»* характеризуется противоположными симптомами: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, возврат к старым интересам, вкусам, формам поведения. Если кризис независимости – это рывок вперед, выход за пределы старых норм, то «кризис зависимости» – это возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. И то, и другое – варианты самоопределения (конечно, неосознанного или недостаточно осознанного). В первом случае это означает: «Я уже не ребенок», во втором – «Я ребенок и хочу оставаться им».

Суть кризиса, по Л.С. Выготскому, *не столько в ярко выраженных внешних проявлениях, сколько в глубоком, качественном изменении процесса развития.* Следствия подросткового кризиса – возросшая самостоятельность, чувство ответственности, критическое отношение к себе, расширение содержания взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Позитивный смысл подросткового кризиса заключается в том, что через борьбу за эмансипацию, за собственную независимость подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении, у него не просто возникает чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но и формируются способы поведения, позволяющие ему в дальнейшем справляться с жизненными трудностями.

Исходя из этого наиболее конструктивной формой протекания кризиса с точки зрения заложенных в нем возможностей для формирования личности является «кризис независимости», хотя наиболее экстремальные его проявления чаще всего непродуктивны. «Кризис зависимости» – наиболее непродуктивный вариант развития подростка.

Бывают и случаи так называемого *«бескризисного» развития* подростка. Чаще всего это происходит тогда, когда взрослые чутко относятся к потребностям детей, перестраивают свое поведение и отношение к подростку. В этой ситуации проявления кризиса не так заметны. Иногда бескризисное развитие является кажущимся, поскольку кризис может проходить в сглаженной форме, в силу тех или иных причин смещаться во времени.

Подростковый кризис отличается от всех других кризисов большей продолжительностью. Л.И. Божович полагала, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости детей этого возраста.

Как известно, кризисный характер перехода от одного к другому периоду развития показывает, что у ребенка появились новые потребности, удовлетворение которых сильно затруднено. Подростковый кризис, по мнению Л.И. Божович, связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами.

7.4. Развитие самосознания и стремление к самовоспитанию

Особенности подросткового возраста, как убедительно доказал Л.С. Выготский, определяются конкретными социальными обстоятельствами, и прежде всего изменением места ребенка в обществе, сменой его позиции. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, подросток субъективно вступает в новые отношения с миром взрослых, миром их ценностей, что составляет новое содержание его знания, формируя такое психологическое новообразование, как самосознание.

Самосознание «является сложным динамическим единством знания и отношения, интеллектуального и аффективного» (Е.Т. Соколова, 1989). В зарубежной литературе принят термин «Я-концепция», обозначающий «совокупность всех представлений индивида о себе (Р. Уайли, М. Розенберг).

«Я-концепция» включает три составляющие:

1) когнитивную – образ «Я», или знания о себе;

2) аффективную, связанную с отношением к себе и отдельным своим качествам – самооценку (совокупность частных самооценок определяется как принятие себя);

3) поведенческие реакции, вызванные образом «Я» и самоотношением.

Таким образом, самосознание по своей структуре представляет собой устойчивое образование, состоящее из трех компонентов – когнитивное, аффективное в поведенческое, которые имеют относительно независимую логику развития, однако в своем реальном функционировании обнаруживают взаимосвязь. В аналитическом обзоре зарубежной психологической литературы по проблеме развития самосознания в подростковом возрасте,

представленном K. Dasey и M. Kenny, содержится характеристика подходов представителей различных направлений к данной проблеме.

Как было указано выше, вторая индивидуация происходит в подростковом возрасте (P. Blos, 1979; Lapsley & Rice, 1988). Благодаря этому процессу зависимый ребенок превращается в независимого подростка, который имеет ясные представления о себе как отдельном и отличном от родителей человеке.

Отделение от родителей – болезненный процесс: подросток временами чувствует себя беспокойным, рассерженным, испытывает чувство вины. Позитивной стороной этого процесса является ускоренное когнитивное и психодинамическое развитие ребенка (Lapsley & Rice, 1988).

Эгоцентризм младших подростков, а также их опасения по поводу того, что в связи с подростковыми изменениями будут утеряны важнейшие взаимосвязи, по мнению Josselson (1998), могут приводить к росту тревожности и беспокойства. Чтобы почувствовать себя сильным, обрести уверенность в себе без родительской поддержки, младший подросток придумывает фантастический мир личных взаимоотношений. Необходимыми характеристиками этого периода являются «личный миф» и «воображаемая аудитория» (Elkind, 198I; Кон, 1989). Младшие подростки постепенно приходят к осознанию того, что могут контролировать собственные мыслительные процессы и анализировать их. Старшие подростки менее центрированы на себе, они могут лучше понимать других, а также осознавать достоинства и недостатки собственных когнитивных процессов. С психодинамическим и когнитивным развитием в подростковом возрасте связаны изменения в представлениях о себе.

A. Harter (1990) описал следующие изменения в *когнитивном компоненте* «Я-концепции», происходящие в конце подросткового возраста:

1. Представления о себе становятся более абстрактными. Так, отвечая на вопрос «Кто я?», младшие подростки используют в основном более конкретные характеристики (рост, внешность, принадлежность к группе, простые эмоции – радость, грусть и т.д.), старшие подростки – интегральные характеристики (желания, мотивация, интегративные чувства).

2. «Я-концепция» становится более дифференцированной. Младшие подростки описывают себя как носителей большего числа социальных ролей. Старшие подростки начинают видеть себя в каждой социальной роли в разных ипостасях. Подросток осознает, что ведет себя с различными людьми по-разному, однако он еще не понимает причин такого поведения. По мнению A. Harter, в этом непонимании кроются причины наибольшего беспокойства у 14 – 15-летних подростков.

3. Развивается идеальное и воображаемое «Я». В том случае, если у подростка существуют значительные различия между реальным и идеальным «Я», он чувствует себя несчастным, возможны разочарования в себе, даже депрессия. Расхождения между реальным и идеальным «Я» особенно велики в 14 – 15 лет, так как идеальное «Я» в эти годы часто преувеличено.

4. Подросток становится все более интроспективным. Возрастает интерес к внешнему виду, так как, по мнению подростка, «каждый смотрит на меня». Подростки видят себя весьма отличающимися от других людей и не верят, что кто-либо может понять их.

Развитие самосознания и самоотношения – это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний: подросткам свойственны смены настроения, неуравновешенность, иногда подавленность.

Д.И. Фельдштейн отмечает существенное углубление в последние годы кризиса *самооценки* у подростков, что проявляется в преобладании негативной самооценки. Часто самооценка подростка оказывается внутренне противоречивой: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, ставит себя выше других людей; вместе с тем его гложут сомнения, которые он старается не допустить в сознание. Подсознательная неуверенность в себе находит у подростка выражение в обидчивости, грубости, частых конфликтах с окружающими людьми. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождается актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как к личности.

Психологи отмечают, что *в формировании самосознания подростков аффективные и когнитивные компоненты, сложно переплетаясь, образуют причинно-следственный круг*; когнитивная недифференцированность предполагает низкую степень автономии «аффекта» и «интеллекта», так что любые изменения в одной из сфер захватывают и распространяются на систему в целом. Бедность, когнитивная упрощенность образа «Я», сложившегося под влиянием негативного опыта общения со значимыми другими, порождает и негативное самоотношение. Последнее, в свою очередь, требует и находит подтверждение собственной «плохости». В силу нерасчлененности осознаваемых в себе качеств круг этот может запускаться как когнитивной, так и аффективной составляющей самосознания с неизменным итоговым самонеприятием.

Как показали специальные исследования, негативная самооценка и негативное самоотношение проявляются у подростков в ряде *поведенче-*

ских комплексов. Подростки с заниженной самооценкой не уверены в себе, безынициативны, робки, застенчивы, они болезненно относятся к замечаниям, неудачам в учебной деятельности, к отсутствию признания со стороны товарищей. Некоторые из них часто плачут, жалуются, ссорятся со сверстниками.

Подростки с завышенной самооценкой отличаются самоуверенностью, зазнайством, желанием похвастать. В общении с одноклассниками пытаются подчинить себе товарищей, командовать сверстниками посредством угроз и побоев. Такие подростки к замечаниям одноклассников относятся скептически, часто конфликтуют с ребятами, ссорятся, дерутся (Л.И. Белозерова, 1983). Таким образом, можно заметить, что самооценка подростка активно влияет на его поведение, определяя реакции на воздействие окружения.

Успешное поведение обеспечивается высоким самоуважением подростка, к которому, в свою очередь, ведет хорошо очерченная «Я-концепция» (Rosenberg, 1988).

Самоуважение в детском возрасте формируется под влиянием аттитюдов (социальных установок) родителей. Для подростков в этом плане важнее мнение одноклассников. Социальное согласие со сверстниками наряду с внешней привлекательностью наиболее взаимосвязано у подростков с высоким самоуважением (A. Harter, 1990). Интересно, что потеря друга в этом возрасте ощущается как потеря части себя, поскольку суть представлений о себе базируется на возможности строить и поддерживать взаимоотношения (Josselson, 1988). В подростковом возрасте установление новых социальных связей является необходимым условием развития самосознания (Г. Салливен, 1953; Д.И. Фельдштейн, 1995).

Таким образом, развитие самосознания – важнейшее новообразование подросткового возраста. Самосознание представляет собой социальную конструкцию, которая формируется на основе аттитюдов других (Л.С. Выготский; A. Harter, 1990; Г. Салливен, 1953; Hart, 1988). Результатом «отделения» ребенка от родителей, обретения им самостоятельности и независимости, а также становления взаимоотношений подростка со сверстниками является развитие психодинамических, когнитивных и аффективных процессов, что, в свою очередь, поднимает самосознание подростка на новый, более высокий уровень.

Итак, современные психологи выделяют следующие особенности развития самосознания в подростковом возрасте:

– формирование ясных, реалистических и интегративных представлений о себе, которые более абстрактны и дифференцированны, чем в детском возрасте;

– взаимосвязь и взаимовлияние аффективных и когнитивных процессов, образующих причинно-следственный круг;

– неадекватную самооценку и низкое самоуважение, которые могут проявляться у подростка в ряде негативных поведенческих комплексов (конфликты с одноклассниками, стремление подчинить их путем угроз и побоев либо жалобы, плаксивость, апатия);

– социальную компетентность подростка, что является необходимым условием развития реалистичных, хорошо очерченных представлений о себе и формирования высокого самоуважения. Рост самосознания в подростковом возрасте приводит к формированию персональной идентичности, знание и принятие себя дают возможность подростку адаптироваться в обществе сверстников и избежать трудностей в общении, став взрослым.

От характера самооценки зависит стремление подростка к самовоспитанию (при переоценке потребность в усовершенствовании не является необходимой). Развитие самовоспитания идет по нескольким линиям:

– следование своему образу взрослого, подражание чертам взрослого (курение, употребление спиртного, одежда, поведение);

– соответствие взрослому по гендерным признакам.

Для мальчиков объектом подражания становится человек, который ведет себя «как настоящий мужчина» и обладает силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верностью в дружбе. У девочек отмечается стремление подражать тем, кто выглядит, как «настоящая женщина»: старшим подругам, привлекательным, пользующимся популярностью взрослым женщинам. У мальчиков – интерес к собственному физическому развитию и увлечения силовыми видами спорта и восточными единоборствами; у девочек – подражание внешней атрибутике взрослости: одежда, косметика, приемы кокетства. Сферы воспитания волевых качеств различаются: у мальчиков – физкультура и спорт; у девочек – учение, домоводство, женские виды спорта;

– следование за взрослым как образцом деятельности. Подросток выступает как помощник взрослого, стремится овладеть взрослыми умениями (столярничать, водить машину, фотографировать, стрелять и т.д.).

Самовоспитание в подростковом возрасте приобретает систематический и планомерный характер. Новым важнейшим моментом в развитии личности является то, что предметом деятельности подростка становится он сам: одно в себе он сдерживает, другое ломает, третье создает заново. Стремление изменить самого себя, приобрести новые черты означает переход на новый качественный этап в развитии личности.

7.5. Роль общения и межличностных отношений со сверстниками в развитии личности подростка

В подростковом возрасте общение со сверстниками – очень важный специфический канал информации, по которому подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, о каких по тем или иным причинам не сообщают им взрослые. В группе подросток глубже познает окружающих и самого себя, переосмысливает отношение к себе референтных сверстников, благодаря чему формируется его самоотношение. Обратная связь (намеренное вербальное сообщение другому лицу того, как его поведение или последствия этого поведения восприняты или пережиты) дает подростку необходимую информацию для развития социальной компетентности, которая в свою очередь обеспечивает выбираемость и высокий групповой статус. Благодаря обратной связи члены подростковой группы не только выделяют границы собственного «Я», но также и те черты, которые им не присущи: групповое членство отделяет подростков от сверстников, не принадлежащих к их направлению.

Общение у подростков опосредует «специфический вид межличностных отношений». Групповые виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться дисциплине, отстаивать свои права, соотносить личные и общественные интересы. Многие коммуникативные качества, в частности, лидерские, формируются в среде равных, там, где высокий статус нужно заслужить и уметь поддерживать. Группа, как считает В.Т. Кондрашенко, – «это способ почувствовать себя защищенным и защищать других».

В общении у подростков создается «специфический вид эмоционального контакта». В группе подросток учится наиболее адекватным образом выражать свои чувства, контролировать агрессивные импульсы. Сознание солидарности, групповой принадлежности облегчает для ребенка автономизацию от взрослых. Общение со сверстниками способно дать подростку чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Высокое самоуважение, по мнению A. Harter (1990), также наиболее взаимосвязано у подростков с социальным согласием со сверстниками. В подростковом возрасте ожидаемое отношение к себе способно оказывать существенное влияние на поведение, затруднять или улучшать контакты со сверстниками или старшими.

В общении происходит развитие межличностных взаимоотношений. Актуальность общения со сверстниками осознается подростками как до-

минирующая социальная потребность. В число доминирующих потребностей в иерархии мотивационно-потребностной сферы подростка также входят потребности в понимании, эмоциональной поддержке, сопереживании, удовлетворяемые прежде родителями. Эту стадию развития потребности в общении Г. Салливен (1953) называет изофилической, подчеркивая свойственную младшему подростку особенность общения с максимально похожим индивидом. Гетерофилическая стадия начинается в подростковый период и характеризуется перемещением потребности в интимном общении на лиц противоположного пола.

Взаимоотношения со сверстниками, в отличие от отношений со взрослыми, обычно строятся как равнопартнерские. Важнейшими мотивами, опосредующими интерес к сверстникам и желание общения с ними, являются ярко выраженные потребности в самоутверждении и эмоциональном благополучии во взаимоотношениях с ними.

Поскольку подростки находятся в процессе становления меньшей зависимости от родителей, они имеют тенденцию увеличивать зависимость от сверстников. Чем более неблагополучны отношения подростка и взрослых, тем большее место в его жизни занимает общение с товарищами и тем сильнее влияние сверстников на ребенка. Однако умение наладить дружеские взаимоотношения и способствующие этому личностные качества (уверенность, самоуважение, независимость) приобретаются в значительной мере в семье. Тем подросткам, члены семей которых были изолированы друг от друга, редко удавалось наладить взаимоприемлемые дружеские взаимоотношения.

По мере расширения круга знакомств у подростков становится все более выраженным стремление к группированию со сверстниками. Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них подчиняются более строгим правилам. Поведение подростка по своей сути является «коллективно-групповым». В.Т. Кондрашенко отмечает, что реакция группирования со сверстниками («стадное чувство») – это психологическая реакция любого нормального ребенка.

В зависимости от тесноты контакта подростковые группы обычно подразделяют на формальные и неформальные. Неформальные группы в зарубежных исследованиях представлены как «клика» (clique) и «компания» (crowd). «Клики» представляют собой небольшие группы, объединяющие близких друзей примерно одного возраста. Чтобы стать членом «клики», нужно соответствовать ее групповым нормам и поведению.

«Компания» – это большая группа, объединяющая «клики» в зависимости от их интересов и репутации.

В подростковом возрасте и в юности существуют *две противоположные тенденции: к идентичности с группой* (быть похожим на сверстников) и *к индивидуальной дифференциации* (быть не похожим ни на кого). Два эти противоположных желания помогает совместить группа сверстников: ее члены и похожи друг на друга (в одежде, поведении, слэнге), и отличны от других компаний. Типичной чертой подростковых и юношеских групп является чрезвычайно высокий конформизм.

Конформизм в аспекте умения приспосабливаться, подстраиваться является одним из важнейших условий популярности в подростковой группе. Индивидуальность подростка, пока еще слабая и неоформившаяся, утверждается через такое единообразие и групповое сходство. Однако подростки, склонные к самоуничижению, обладающие невысоким статусом в группе и низкой самооценкой, в значительно большей мере приспосабливаются к сверстникам.

У мальчиков возникают более тесные, чем у девочек, дружеские отношения, которые нередко поддерживаются всю жизнь. Диады девочек являются более закрытыми для посторонних, чем мальчишеские компании, но в то же время более тесно связанными с родительской семьей. Девочки оценивают доверительность и взаимную зависимость в отношениях с членами своей группы значительно выше, чем мальчики. У девочек намного раньше возникает и отчетливее выражено отношение к дружбе как к взаимопониманию (для мальчиков это скорее взаимопомощь), для них характерны более глубокие и интенсивные взаимоотношения, чем для мальчиков.

Очевидно, что самое сильное влияние на подростка оказывают его референтная группа и близкие друзья. Как отмечает Г.М. Бреслав, «…именно взаимоотношения подростка с референтной группой и образуют в значительной мере ситуацию его развития».

По мере взросления подросткам, наряду с товарищескими отношениями, становятся необходимы все более глубокие и непосредственные дружеские связи, позволяющие делиться своими переживаниями по поводу отношений, деятельности, успехов, неудач, рассчитывая на понимание и поддержку. Друзья помогают подростку определить границы своего «Я», приобрести необходимые личностные и социальные навыки.

Круг общения подростка довольно широк, но неустойчив; отношения устанавливаются довольно тесные, однако они чаще всего временные.

Неустойчивость, временность и небольшая глубина подростковых взаимоотношений может быть объяснена следующим образом:

– поиск близкого друга неминуемо сопровождается неудачами и разочарованиями;

– подростку недоступно понимание ценности автономии другого, поэтому он в любом конфликте считает себя жертвой, не умеет понять свою долю вины в ухудшении отношений;

– неустойчивость симпатий и антипатий связана у подростка с неустойчивой и поляризованной самооценкой.

К концу подросткового возраста у детей возникает интерес к другу противоположного пола. В исследованиях выявлена взаимосвязь популярности подростков среди сверстников противоположного пола с их статусом в группе.

Следует отметить, что не все подростки зависимы от мнения группы и ищут в ней подтверждения своей человеческой ценности. Некоторые подростки, имеющие свои определенные цели и интересы и твердо осознающие себя как личность, не нуждаются в одобрении сверстников и не ищут его. Однако большинство подростков в большей мере осознают свою самоценность по отношению к ним окружающих, их самооценка зависит от одобрения или неприязни со стороны наиболее значимых сверстников.

Итак, в общении со сверстниками подросток развивает и совершенствует коммуникативные качества и навыки социального взаимодействия. Межличностные отношения со сверстниками способствуют развитию эмпатии, умения адекватно выражать собственные чувства и понимать чувства других.

7.6. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте и в ранней юности

С переходом в средние и старшие классы изменяется положение детей в системе деловых и личных отношений с окружающими. Все больше времени занимают серьезные дела, взрослые начинают переходить на новый стиль общения с подростками, все больше апеллируя к их разуму и логике, чем к чувствам.

Обогащение и расширение связей с окружающим миром и людьми уменьшает поглощенность подростка учением в школе. Учение перестает быть ведущей деятельностью. Общение с друзьями, личные интересы, любимые занятия – все это отвлекает от подготовки уроков. Разнообразная

интересная информация, которая интенсивно поглощается подростком из разных источников, также конкурирует со знаниями, получаемыми в школе. В подростковом периоде понятие «учение» расширяется, т.к. приобретение знаний в этом возрасте нередко уже выходит за пределы учебной программы и осуществляется не только самостоятельно, но и целенаправленно. Учение приобретает личный смысл и постепенно превращается в самообразование.

В подростковом возрасте активно идет процесс познавательного развития. *Восприятие* становится сложным аналитически-синтетическим процессом. Увеличивается его объем, оно становится более целенаправленным. Подросток может выявлять существенные качества предметов.

Внимание становится произвольным, управляемым и регулируемым процессом. В подростковом возрасте развивается умение длительное время удерживать внимание на отвлеченном, логически организованном материале. Развитие внимания противоречиво: с одной стороны, формируется устойчивое, произвольное внимание, с другой, обилие впечатлений и переживаний приводит к неустойчивости внимания, его быстрой отвлекаемости, способности к переключению внимания с одного вида деятельности на другой. Внимание иногда становится послепроизвольным.

В ранней юности внимание становится избирательным, зависящим от направленности интересов. Объем внимания, способность длительно сохранять его интенсивность и переключать его с одного предмета на другой с возрастом, конечно же, увеличивается.

Активно развивается логическая *память*. У подростка преобладает логическое запоминание и в связи с более частым его применением замедляется развитие механической памяти. Подросток также преимущественно использует произвольное и опосредованное запоминание. В процесс запоминания обязательно включается мышление. Однако в связи с появлением в школе новых предметов, значительным увеличением количества информации, которую запоминает подросток, у него возникают жалобы на плохую память. Наряду с этим возрастает интерес к способам улучшения запоминания.

Развитие памяти идет в направлении ее *интеллектуализации*. Так, если в дошкольном возрасте мышление ребенка во многом определяется его памятью (мыслить – значит вспоминать), то *в подростковом возрасте процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала* (вспоминать – значит мыслить). Интересно, что у плохо запоминающихся подростков мышление как бы не участвует в запоминании (идет процесс «зазубривания»).

Основной особенностью *мыслительной деятельности* подростка является увеличение способности к абстрактному мышлению. Подростки уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Важное интеллектуальное приобретение – умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач. У подростка начинает развиваться мышление высшего уровня – теоретическое (позволяет рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией), рефлексивное (предметом мышления становятся собственные умственные операции). У подростка отмечается способность к индукции и дедукции. Мышление становится более критичным: подросток не склонен слепо доверять учителю, стремится иметь собственное мнение и суждение. Впервые появляются элементы творческого мышления. Подростковый возраст сензитивен для проявления и развития детских способностей.

Ж. Пиаже указывает *на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлечение философскими построениями*. В ранней юности формируется *метапознание* – способность размышлять о мыслях, формировать стратегии и планировать. Развитие абстрактно-логического мышления знаменует не только появление нового интеллектуального качества, но и соответствующей потребности. Старшеклассники готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых они ничего не знают. Абстрактная возможность для них кажется интереснее и важнее реальной действительности.

Склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для юношей. У девочек познавательные интересы менее определены и дифференцированы, и они лучше решают конкретные задачи, чем абстрактные. У девушек превалируют художественно-гуманитарные интересы.

Широта интеллектуальных интересов сочетается в ранней юности с разбросанностью, отсутствием системы и метода. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и умственных возможностей.

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей. Умственное развитие старшеклассников заключается не столько в накоплении умений и изменение отдельных свойств интеллекта, сколько в сформированном индивидуальном стиле умственной деятельности, стиле мышления, т.е. устойчивой совокупности индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления и переработки информации. Самостоятельность школьника в процессе обучения не только стимулирует его непосредственные результаты, но и оказывает благотворное влияние на умственные способности и черты личности.

Исследования американских психологов показывают, что более сложная и более самостоятельная учебная работа способствует формированию более гибкого, творческого стиля мышления и развитию общей потребности в самостоятельности, уменьшает вероятность эмоциональных расстройств.

Воображение в подростковом возрасте может превратиться в самостоятельную внутреннюю деятельность. Подросток может оперировать смыслами и значениями языка, проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками, соединяя в этом процессе воображение и мышление.

В подростковом возрасте воображение используется не только для достижения объективного творческого результата. Подростки получают удовлетворение от самого процесса фантазирования. По мнению Л.С. Выготского, игра ребенка перерастает в фантазию подростка, которая изменяет облик действительности, отображенной в сознании. Подросток может строить свой воображаемый мир особых отношений с людьми, в котором он проигрывает одни и те же сюжеты, переживает одни и те же чувства до тех пор, пока не изживет свои внутренние проблемы. В целом воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого, но оно богаче фантазии ребенка.

Активно развивается *речь*. Подросток может варьировать речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника. Познавательные процессы опосредуются речью и функционируют на базе сформировавшейся внутренней речи. Она становится контролируемой и управляемой, причем в некоторых личностно значимых ситуациях подростки особенно стремятся говорить красиво и правильно.

Под влиянием развития самосознания изменяется мотивация основных видов деятельности: учения, общения и труда. На смену «детским» мотивам приходят новые. Так, например, большой побудительной силой к учению обладают позиционные мотивы (стремление подростка быть среди лучших учеников и тем самым занимать особое положение в классе). При наличии у подростка сильных неучебных интересов и отсутствии познавательных учение может превратиться в формальную деятельность, неинтересный и тяжелый труд.

В подростковом возрасте благодаря изменению иерархии мотивов изменяется иерархия видов деятельности, возникают новые виды деятельности, а некоторые виды начинают изживать себя (игра). Активно совершенствуется самоконтроль деятельности: от контроля по результату и образу к процессуальному контролю. Развивается стремление к саморегуляции:

можно длительно удерживать внимание подростка на интересной, интеллектуально захватывающей или престижной деятельности и поддерживать довольно высокий темп работы. Подростковый возраст – время становления подлинной индивидуальности в учебе и труде.

Таким образом, к главным задачам подросткового возраста можно отнести формирование нового уровня самосознания, а также самоопределение в сфере человеческих ценностей, общения людей. Кроме этого, в подростковом возрасте решаются следующие задачи:

– освоение «нового тела», физиологическая и психологическая полоидентичность;

– развитие абстрактного мышления;

– приобретение навыков межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола;

– становление более независимых отношений в семье, уменьшение эмоциональной зависимости при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке;

– выработка жизненной философии, системы ценностей;

– постановка задач будущего (семья, карьера, образование) в связи с решением вопроса « На что я годен?».

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Чувство взрослости возникает после наступления полового созревания.
2. Более продуктивным вариантом проявления подросткового кризиса является «кризис независимости».
3. В формировании самосознания подростков аффективные и когнитивные компоненты, сложно переплетаясь, образуют причинно-следственный круг.
4. Реакция группирования со сверстниками («стадное чувство») – это психологическая реакция любого нормального подростка.
5. Типичной чертой подростковых и юношеских групп является чрезвычайно высокий негативизм.
6. Девочки оценивают доверительность и взаимную зависимость в отношениях с членами своей группы значительно выше, чем мальчики.
7. Развитие памяти в подростковом возрасте идет в направлении ее интеллектуализации.

8. У подростка начинает развиваться мышление высшего уровня – теоретическое, рефлексивное.
9. Склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для девушек.
10. Большой побудительной силой к учению у подростков обладают позиционные мотивы.

ТЕМА 8. Развитие в ранней юности

8.1. Социальная ситуация развития в ранней юности.
8.2. Особенности физического развития в ранней юности.
8.3. Эмоциональное развитие старшеклассника.
8.4. Развитие самосознания, открытие «Я».
8.5. Отношения со взрослыми.
8.6. Общение со сверстниками.
8.7. Отношение к труду и выбор профессии.

8.1. Социальная ситуация развития в ранней юности

Ранняя юность – в буквальном смысле слова «третий мир» между детством и взрослостью. Это период завершения физического созревания (в первую очередь у девушек), возраст, связанный с устранением диспропорций, обусловленных неравномерностью развития.

К моменту окончания школы старшеклассник должен подойти психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь, что предполагает:

– потребность в общении и владение способами его построения;

– теоретическое мышление, сложившиеся основы мировоззрения, развитую рефлексию;

– потребность в труде и готовность трудиться.

Будучи сформированными, эти качества создают психологическую базу для центрального новообразования юношеского возраста, *самоопределения школьников* – осознания себя с субъективной точки зрения, в качестве члена общества и в новой общественно значимой позиции. Однако это пока «предвосхищающее» самоопределение, оно не проверено практикой, и его нельзя считать окончательным.

Принципиальное отличие позиции старшего школьника в том, что он обращен в будущее. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становится тем эмоциональным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся деятельность, все интересы (Л.И. Божович).

Главная задача юношеского возраста – выбор профессии. В связи с проблемой профориентации психосоциальное развитие приобретает ряд важных черт:

– дифференциация умственных способностей и интересов;
– развитие самосознания («открытие Я»);
– выработка мировоззрения и жизненной позиции;
– появление определенных психосексуальных ориентаций.

Отношение к школе становится более прагматичным. Если младшие подростки видят школу как естественную жизненную среду, как «дом», в котором сосредоточены все их основные переживания, то старшеклассники видят школу более функционально, как «учебное заведение, где дают знания и воспитывают из нас культурных людей» (И.С. Кон, 1989). Появляется *избирательность в отношении к учебным предметам*, которые подразделяются на «нужные» и «ненужные» (с точки зрения избранной профессии и подготовки к ней). Период юности характеризуется наличием кризиса, сутью которого является расхождение между возможностями образовательной системы и потребностями взросления.

Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми.

В то же время ранняя юность – это *период установления психологической независимости* в моральных суждениях, политических взглядах, поступках. Это также период принятия ответственности за свою судьбу и за близких, адаптации к жизни, включая принятие многих условностей, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам человека в данный момент времени.

В старшем школьном возрасте по сравнению с подростковым периодом повышается уровень *самоконтроля* и *саморегуляции*. Тем не менее, в ранней юности проявляется *противоречивое сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно*. Так, появляется особая чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и наряду с этим – чрезмерная критичность в отношении к окружающим; ранимость уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием (А.Е. Личко, 1983).

Итак, психологическим центром социальной ситуации развития в ранней юности является *выбор профессии*, ведущая деятельность старшеклассника – *учебно-профессиональная*.

8.2. Особенности физического развития в ранней юности

Ранняя юность – это период завершения физического развития человека. Рост тела в длину по сравнению с подростковым возрастом замедляется. Своего полного роста девушки достигают в среднем между 16 и 17, а юноши – между 17 и 18 годами. Увеличивается вес, при этом мальчики наверстывают свое недавнее отставание от девочек. Очень быстро растет мускульная сила: 16-летний мальчик почти вдвое превосходит в этом отношении 12-летнего. Примерно через год после окончания роста человек достигает своей нормальной взрослой мускульной силы. В связи с этим в некоторых видах спорта юность является периодом максимальных достижений.

В отношении полового развития большинство юношей и девушек находятся уже в постпубертатном периоде. На сроках полового созревания сказываются индивидуально-физиологические нормы развития, различия в характере питания и другие социально-экономические факторы.

Формирование психосексуальной зрелости в юношеском возрасте включает биологический процесс ее становления и психосоциальный процесс усвоения индивидом половой роли и признания ее обществом. Оба процесса идут не синхронно, а более или менее разделены во времени.

В сексуальном развитии юношей и девушек наряду с генетическими факторами большое значение имеют полоролевое поведение родителей и первые собственные опыты с сексуальными партнерами. Биологические и социальные роли могут развиваться в сторону:

– идентификации, приводящей к гетеросексуальности;

– отклонения от обычной идентификации, способствующего гомосексуальности, транссексуальности или сексуальным преступлениям;

– амбивалентности, которая может привести к бисексуальности или различным нарушениям полового поведения.

Для формирования *психосексуальной ориентации* – направленности полового влечения и форм его реализации определенное значение имеет первый сексуальный опыт. Неудачный или травмирующий первый сексуальный опыт часто ведет к неприятию сексуальности и способствует нарушениям в этой сфере.

У молодых людей наблюдаются различия в оценке сексуальности. Так, девушки в большей мере стремятся к любви, нежности, уважению, они более склонны к продолжительной связи с одним партнером. Для девушек важно, чтобы сексуальность гармонично интегрировалась в интимно-личностные отношения с партнером, чтобы с ним можно было говорить обо всем. У юношей доминирует стремление к непосредственному сексуальному опыту, а половая жизнь может стать средством вырваться вперед в соперничестве с ровесниками.

В последние десятилетия происходит изменение представлений о женской сексуальности. Если в течение долгого времени она считалась дозволенной лишь в рамках брака и в связи с деторождением, то теперь в ней видят существенный элемент любовного общения. В то же время исследования Ф. Мерц показывают, что часть мужчин стала рассматривать сексуальность не как изолированную потребность, а в качестве неотъемлемой части своей личности, интегрированной в эмоциональную сферу.

8.3. Эмоциональное развитие старшеклассника

Юность – возраст *эмоциональной сензитивности*. В этот период интенсивно реализуются все потенциалы эмоциональности человека.

В ранней юности формируются не только предметные чувства, но и обобщенные (чувство прекрасного, чувство трагического, чувство юмора и другие), которые отражают и общие мировоззренческие установки личности.

Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, вызываемых кратковременным раздражением. Наряду с общим повышением уровня эмоций, избирательности, т.е. того, на какие стимулы реагирует субъект, в юношеском возрасте продолжается дифференциация по силе эмоциональных реакций.

Новейшие исследования опровергают мысли о юности, как о «невротическом» периоде развития. Болезненные симптомы и тревоги, появляющиеся в юношестве, – это не столько реакция на специфические трудности самого возраста, сколько проявление отсроченного эффекта более ранних травм.

Юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертируемость, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость и большую эмоциональную устойчивость. Юность, не меняя типа

темперамента, усиливает интегральные связи его элементов, облегчая управление собственными реакциями.

По данным американского психолога Р. Кеттелла, к 17 годам улучшаются показатели по таким факторам, как общительность, легкость в обращении с людьми, доминантность, а общая возбудимость снижается. У мальчиков снижаются показатели по факторам чувствительности, потребности в опеке, уменьшаются неуверенность и тревога, т.е. развитие идет в сторону большей уравновешенности.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференциацией эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее, отмечается изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, проявляющихся одновременно (тонкая чувствительность и поразительная черствость, болезненная застенчивость и развязность, борьба с авторитетами и обожествление случайных кумиров).

Хотя уровень сознательного самоконтроля у юношей выше, чем у подростков, они чаще всего жалуются на свое слабоволие, неустойчивость, подверженность внешним влияниям.

8.4. Развитие самосознания, открытие «Я»

Развитие самосознания – центральный психический процесс юношеского возраста. Открытие своего внутреннего мира (*«открытие Я»*) – важнейшее событие для старшеклассника, однако с ним связано много тревожных переживаний. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Внутреннее «Я» не совпадает с внешним, актуализируя проблему самоконтроля.

Открытие своего внутреннего мира приводит к росту самосознания, что выражается в том, что личностные характеристики становятся все более дифференцированными и обобщенными. Развивается способность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать знания о себе. Юноши и девушки стремятся глубже разобраться в себе, в своих действиях и поступках.

Представление о себе соотносится в юношеском возрасте с категорией «Мы», т.е. образом типичного сверстника. Но образ собственного «Я» – более тонкий и дифференцированный, чем «Мы». Юноши и девушки более ориентированы на себя. Многим свойственно преувеличение собственной уникальности. («Мне кажется, труднее меня нет», «Да, вот я такая»).

Развитие самооценки зависит от оценки, которая дается взрослым. Однако юноши и девушки все более склоняются к автономной самооценке. Давая себе самооценку, юноши считают себя менее общительными, зато более добрыми и способными понять другого. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность.

Адекватность самооценки в целом повышается. Однако самооценка в ранней юности может выступать в роли средства психологической защиты. Так, желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и приуменьшать недостатки. Старшие школьники, отвергаемые сверстниками, завышают свой групповой статус.

Повышение степени осознания своих переживаний нередко сопровождается гипертрофированным вниманием к себе, своему внутреннему миру, приводит к появлению озабоченности собой и тем впечатлением, которое индивид производит на окружающих.

Появляется самоуважение. Юноши с пониженным самоуважением характеризуются неустойчивостью образа «Я», склонны «закрываться» от окружающих, считают себя слабыми людьми, ранимы, болезненно реагируют на критику, склонны к уходу в мечты.

К. Обуховский и В.Э. Чудновский к новообразованиям юношеского возраста относят *потребность в смысле жизни* – в том, чтобы осознавать свою жизнь не как серию случайных разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл.

Представления о психологическом времени жизни индивида приобретают более взрослую форму. Юноша расстается с представлением о своем бессмертии, следовательно, более серьезно начинает относиться к будущему. Этот психологический отказ от бессмертия дает рост тревожности.

Восприятие собственного психологического времени становится весьма напряженным. Чувство преемственности, непрерывности своего «Я» подвергается испытанию. Можно выделить несколько вариантов индивидуального восприятия времени.

Юноши и девушки могут переживать переход от прошлого к настоящему как личностный регресс, изменения к худшему. Прошлое – «золотой период», где осталось все лучшее. В другом случае тесно связаны настоящее и прошлое, а противоположный полюс составляют идеальное и будущее «Я». Старшеклассник не удовлетворен собой, надеется стать другим, но как и почему это происходит, не знает. Третий вариант: детство, будущее, юность изолированы друг от друга. Будущее не есть продолжение настоящего.

Оптимальный вариант развития личности – относительная преемственность прошлого, будущего и настоящего в сочетании с поступательным изменением, подъемом к новым качествам.

Готовясь к будущему, старшеклассники строят жизненные планы. Но лишь немногие из них отдают себе отчет в том, что реальное будущее – это не будущее вообще, но будущее определенным образом построенного настоящего. Цели, которые ставят перед собой будущие выпускники, нередко оказываются ложными, грешат «фантастичностью». Едва опробовав что-то, они испытывают разочарование и в жизненных планах, и в себе. Вместо того чтобы мобилизовать себя в критической ситуации, они склоняются к сомнительным жизненным концепциям («можно работать дворником и заниматься литературой»). Намечаемая перспектива формируется то слишком конкретно (поступить на именно такой факультет»), то слишком обобщенно («служить прогрессу человечества»). Наибольшая трудность для юношеской рефлексии – в совмещении ближней и дальней временно́й перспективы, настоящего и жизненных долгосрочных планов.

8.5. Отношения со взрослыми

Как и в подростковом возрасте, в юношеском наблюдается попытка уйти из-под опеки взрослого, быть более независимым от него.

Выделяют следующие виды автономии:

– поведенческая – индивид желает лично решать касающиеся его вопросы;

– эмоциональная – отстаивание права иметь собственное «Я»;

– морально-ценностная – отстаивание индивидом привязанности, права на собственные взгляды.

Проблемы во взаимоотношениях отцов и детей, с одной стороны, связаны с отношением взрослых к взрослеющим детям. Спешка, неумение и нежелание выслушать, понять, что происходит в сложном юношеском мире, постараться взглянуть на проблему глазами детей, уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта – вот что создает барьер между родителями и детьми.

С другой стороны, резко выражена *асимметричность интересов детей и родителей:* родители проявляют внимание ко всем сторонам жизни детей, они же мало интересуются жизнью и производственным трудом родителей. Юноши невнимательны к родителям вследствие их возрастного эгоцентризма. В то же время родители ждут от детей тепла и понимания,

боясь обнаружить свои человеческие слабости, которые детям давно известны. Они болезненно переживают ослабление своей власти, живут иллюзией, что нужны старшеклассникам в том же качестве, что и в раннем детстве, мечтают всегда оставаться для них учителями жизни. Однако эта установка является источником конфликтов.

Отношения с учителем определяются отношением к учителю. На первый план в оценке педагога выходят личностные качества, на второй – профессиональная компетентность, на третий – умение справедливо распоряжаться данной властью.

Главное препятствие во взаимоотношениях учителей и учеников – *абсолютизация ролевых отношений, наивно-бюрократический «школо- и учебоцентризм»*. Учитель, озабоченный успеваемостью, не видит за отметками индивидуальности учащегося. Самая типичная ошибка учителей – неумение разглядеть глубинные свойства, ядро личности старшеклассника, оценка его по каким-то усредненным, формальным и внешним показателям (дисциплинированность, успеваемость). Однако успеваемость мало говорит о характере юноши, круге его интересов.

Привязанность к любимому учителю нередко имеет характер страстного увлечения и безоглядной преданности. В то же время таких увлечений не может быть много: у большинства старшеклассников такая тесная эмоциональная связь существует с одним – двумя учителями, и с возрастом эти отношения становятся все более избирательными.

В старших классах отношения учителя с учениками могут строиться только на основах взаимопонимания и уважения друг к другу. Учитель и ученик должны быть искренними в общении друг с другом.

Отношение к школе в ранней юности заметно изменяется. Для многих старшеклассников понятия «учиться» и «учиться в школе» не только различны, но даже противоположны.

Круг интересов и общения старшеклассника все более выходит за пределы школы, делает ее только частью его жизненного мира. Хотя старшеклассник еще принадлежит школе, но референтные группы, с которыми он мысленно соотносит свое поведение, чаще всего находятся вне ее.

В хорошей школе, коллектив которой опирается на самодеятельность учащихся, поощряя и развивая их общественную активность и инициативу, внешкольные интересы свободно вливаются в школьные и обогащают школьную жизнь. Там, где этого нет, мотив разграничения и противопоставления школы и «настоящей», «взрослой» жизни звучит очень сильно.

8.6. Общение со сверстниками

Потребность в общении со сверстниками у детей с возрастом усиливается. В ранней юности это связано с тем, что:

– интенсивное физическое и умственное развитие приводит к расширению интереса к миру и деятельности;

– возрастает необходимость в новом опыте, познании и защищенности, усиливаются потребности в принятии и признании.

Поведение подростков и старшеклассников по своей сути является коллективно-групповым. Напомним, что общение со сверстниками в ранней юности, как и в подростковом возрасте, – это:

– важный специфический канал информации, по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, который по тем или иным причинам им не сообщают взрослые;

– специфический вид межличностных отношений. В рамках совместной деятельности вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, формируются умения подчиняться коллективной дисциплине и отстаивать свои права, соотносить свои интересы с общественными;

– специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи облегчает автономизацию от взрослых и дает важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости, формирует самоуважение.

Психология общения в подростковом и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: *аффилиации*, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность, и *приватизации* (обособления). Обособление чаще всего проявляется в эмансипации (стремлении к освобождению) от контроля старших, но действует и в отношениях со сверстниками (стремление побыть одному, помечтать). Усиливается потребность не только в социальной, но и в пространственной, территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства.

Однако кроме спокойного, умиротворенного уединения существует мучительное и напряженное одиночество – тоска, чувство непонятости, неудовлетворенной потребности в общении, в человеческой близости. Это порождает у старшеклассника непреодолимую жажду общения, группирования со сверстниками, в обществе которых он ищет эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание своей значимости. Другой причиной «стадного чувства» у старшеклассников, по мнению И.С. Кона, является слабость самосознания: неокрепшее «Я» нуждается в сильном «Мы», которое противопоставляется каким-то «Они».

Итак, типичная черта юношеских групп – чрезвычайная конформность. Страстное желание «быть, как все» («все» – это свои) распространяется на одежду, эстетические вкусы и стиль поведения. Тот, кто рискует бросить вызов единообразию, как правило, отвергается группой. Чем примитивнее сообщество, тем нетерпимее оно к индивидуальным различиям, инакомыслию и вообще непохожести.

Наряду с развитием приятельских отношений особую ценность приобретает понятие дружбы. Одной из главных функций дружбы является поддержание самоуважения личности. Дружба выступает в данном возрасте как своеобразная форма психотерапии, эмоциональная поддержка, в результате которой укрепляются жизненные позиции. Типичным проявлением дружеской психотерапии являются телефонные разговоры.

Типичная коммуникативная трудность подростков и юношей – *застенчивость*. Особенно тяжело она переживается мальчиками, поскольку они считают данное качество «немужским». Чтобы облегчить свои коммуникативные трудности, подростки и юноши используют ряд специфических хитростей, стратегических приемов. Понятие *стратегического взаимодействия* введено в науку американским социологом Э. Гофманом для обозначения ситуаций, в которых партнеры по общению улавливают, скрывают или открывают друг другу какую-то информацию о себе не прямо, а косвенно, с помощью специальных приемов и ухищрений.

Так, будучи постоянно озабочены собой и предполагая, что и другие разделяют эту озабоченность, подростки и юноши обычно действуют в расчете на некую *«воображаемую аудиторию»*. Приведем пример из дневника старшеклассницы: «Когда мне остро не хватает приключений, то я начинаю изобретать. Например, меняю себе имя, придумываю новые характеры и т.п.».

Совершение запрещенных действий, начиная с прогуливания уроков и заканчивая выпивкой и приемом наркотиков, также имеет свой второй план, рассчитанный на воображаемую аудиторию. Если подумать, для какой воображаемой аудитории разыгрывалась данная сцена, она вполне объяснима.

Кроме того, преувеличивая свою уникальность, подростки и старшеклассники часто создают себе *«личный миф»*. Он основывается на сознании собственной уникальности, неуязвимости. Взрослеющие дети полагают, что они являются исключением из законов природы, управляющих судьбами обычных людей. К примеру, старшеклассник может задаться вопросом, каким образом он, такой талантливый и уникальный, оказался в семье посредственных, с его точки зрения, родителей. Так возникают

представления о себе как о найденыше, создается вымышленная биография, поддержание которой требует постоянных усилий.

Подростковое общение часто является напряженным, неестественным, имеет второй план. К примеру, телефонный разговор для старшеклассников – это не просто обмен информацией, но и способ самоутверждения, поэтому очень важно, кто кому звонит, сколько было звонков. Весьма сложны и многоплановы юношеские ритуалы ухаживания.

Важнейшая группа принадлежности старшеклассника – школьный класс. С одной стороны, он является результатом педагогических усилий взрослых, с другой, – спонтанно развивающимся явлением. Эта двойственность находит выражение в двойственной структуре коллектива: формальной и неформальной.

Класс дифференцируется на группы и подгруппы по следующим признакам:

– существует социальное расслоение, проявляющееся как в неравенстве материальных возможностей, так и в уровне притязаний, характере жизненных планов и способов их реализации;

– складывается особая внутришкольная и внутриклассная иерархия, основанная на официальном статусе учащихся, их учебной успеваемости, принадлежности к активу;

– происходит дифференциация авторитетов, статусов и престижа на основе неофициальных ценностей, принятых в самой ученической среде. В старших классах более заметными становятся различия в положении «звезд» и «изолированных».

Статус старшеклассника оказывает очень сильное влияние на его самосознание и поведение. Неблагоприятное положение старшеклассника в коллективе является одной из причин его ухода из школы. Выраженная потребность в признании, которая не находит своей реализации в стенах школы, побуждает юношу к самоутверждению в асоциальной компании, как правило, путем совершения правонарушений. Следует отметить, что если подростковая компания формируется на основе совместных развлечений, то человеческие контакты в ней обычно остаются поверхностными. Некоторые из таких компаний перерастают в асоциальные (от случайной выпивки – к пьянству, от веселья и озорства – к хулиганству), иногда в подростковые группировки, подчиняя их себе, проникает организованная преступность.

Изолированность подростка может быть следствием его пассивности, неумения общаться и нежелания участвовать в жизни коллектива.

8.7. Отношение к труду и выбор профессии

Формирование положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии – это неотъемлемые компоненты развития личности.

Профессиональное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс. Его можно рассматривать:

– как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью;

– как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими потребностями и склонностями и потребностями существующей системы разделения труда;

– как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Первый подход состоит из запросов общества, третий – из свойств личности, второй предлагает способы согласования того и другого.

В психологии профессиональное самоопределение подразделяется на ряд этапов:

1) детская игра (ребенок примеряет на себя и проигрывает различные профессиональные роли);

2) подростковая фантазия, когда подросток видит себя представителем той или иной привлекательной для него профессии;

3) предварительный выбор профессии (подростковый и бóльшая часть юношеского возраста, когда разные виды деятельности оцениваются с точки зрения интересов, способностей и системы ценностей старшеклассников);

4) практическое принятие решения (собственно выбор профессии) включает два компонента:

– определение квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему;

– выбор специальности.

Уровень социальных притязаний школьника и выбор специальности зависят от следующих объективных условий: социального положения, материального благосостояния родителей, уровня их образования; социальной престижность профессии.

Выбор профессии – сложный и длительный процесс. Здесь существуют две опасности:

– затягивание и откладывание старшеклассником профессионального самоопределения в связи с отсутствием сколько-нибудь выраженных

устойчивых интересов. Для предупреждения этого необходимо расширение кругозора и интересов ребенка, ознакомление его с различными видами деятельности, приобщение к труду;

– раннее и твердое самоопределение. В этом случае подросток ориентируется, как правило, только на внешний престиж и содержание профессии. Категоричность выбора и нежелание рассматривать другие варианты в будущем могут привести к разочарованию.

При выборе профессии очень важен уровень информированности старшеклассников не только о будущей профессии, но и о самом себе. Так, можно предположить, что продавец с вечно недовольным лицом, агрессивно ведущая себя по отношению к покупателям, при выборе профессии не учла особенностей своего темперамента (меланхолического) или акцентуации характера (шизоидной), которые не способствуют динамичной работе в условиях окружения большого количества незнакомых людей.

Итак, в юношеском возрасте решаются следующие основные задачи:

- принятие и эффективное использование собственной внешности и тела;
- усвоение мужской и женской роли;
- установление зрелых отношений с ровесниками обоих полов;
- эмоциональная независимость от взрослых;
- подготовка к профессиональной карьере;
- подготовка к браку и семейной жизни;
- выработка социально-ответственного поведения;
- построение системы ценностей и этического сознания.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Ведущая деятельность старшеклассника – интимно-личностное общение.
2. Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференциацией эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции.
3. Самооценка в ранней юности может выступать в роли средства психологической защиты.
4. Открытие Я – это открытие собственного внутреннего мира.
5. Виды автономии в ранней юности: поведенческая и эмоциональная.
6. Новообразования ранней юности – самоопределение и потребность в смысле жизни.

7. Психология общения в подростковом и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: аффилиации и приватизации.
8. Дружба выступает в ранней юности как своеобразная форма психотерапии.
9. «Личный миф» основывается на сознании собственной уникальности, неуязвимости.
10. Раннее и твердое самоопределение способствует правильному выбору профессии.

ТЕМА 9. Развитие в зрелом возрасте

9.1. Понятие зрелой личности.
9.2. Физическое развитие в различные периоды зрелости.
9.3. Когнитивное развитие в зрелом возрасте.
9.4. Психосоциальное развитие в зрелом возрасте.

9.1. Понятие зрелой личности

Зрелой называется личность, которой свойственны такие черты, как *самостоятельность, независимость в принятии решений, самоактуализация.* З. Фрейд полагал, что зрелую личность отличает *способность любить и трудиться*. В настоящее время выделяют еще один критерий взрослости – *способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям*. Основу взрослой деятельности составляет позитивное разрешение противоречий.

В соответствии с теорией Э. Эриксона развитие во взрослости зависит от результатов разрешения кризисов предшествующих периодов: от обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия. Главными проблемами в зрелости являются достижение идентичности в противовес смешению ролей и близости в противовес изоляции.

Процесс развития в зрелом возрасте отличается от процессов развития в детстве, отрочестве, юности. Изменения в познавательной сфере, в поведении и личностном развитии человека лишь в незначительной сфере обусловлены возрастом или специфическими изменениями в организме. В гораздо большей степени они определяются личными, социальными или культурными событиями и факторами.

Постепенное построение и перестройка социального понимания и поведения плохо вписываются в теорию стадий. Не все взрослые достигают одинаковых успехов или строят жизнь по образцу. По этой причине во

взрослости мы не можем использовать такие признаки, как пубертат. У нас нет возможности выделить такие четко очерченные стадии когнитивного развития, как стадия конкретных операций. Вместо этого ход развития взрослых людей размечен *социальными ориентирами, ролями и отношениями*, которые входят в состав семейной жизни и карьеры. Вместе с тем время наступления важных событий (вступление в брак, рождение ребенка) существенно варьируется у разных людей.

Согласно периодизации Э. Эриксона выделяют *три стадии взрослости:* ранняя (20 – 40 лет), средняя (40 – 60 лет) и поздняя (более 60 лет). Границы стадий определяются отчасти социальным классом: чем он выше, тем больше вероятность того, что человеку доставляет удовольствие «задержаться» с переходом от одной стадии к другой (феномен «*консервации возраста*»).

Основываясь только на возрасте, довольно трудно указать границы стадий развития взрослых людей. По этой причине используется понятие *«возрастных часов»*. Это своего рода внутренняя возрастная диаграмма, «расписание жизни», сверяясь с которым мы определяем, насколько медленно или быстро мы продвигаемся вперед относительно социальных событий. «Возрастные часы» дают нам знать, когда должны произойти те или иные события, иными словами, у нас есть встроенные ожидания, ограничения и принуждения применительно к разным стадиям жизни. Однако в последнее время мы превращаемся в «безразличное к возрасту общество», в котором члены одной возрастной категории вовлечены в разнообразную деятельность.

Поэтому вместо хронологического возраста в зрелости полезнее рассмотреть три отдельных и независимых понятия (Г. Крайг, 2000):

– *биологический возраст* определяется состоянием организма;

– *социальный возраст* – по степени соответствия положения человека нормам данной культуры;

– *психологический возраст* определяется степенью адаптации к требованиям среды, включает уровень интеллекта, способность к научению, чувства, мотивы, установки.

Приведенные выше понятия в совокупности описывают уровень зрелости взрослого человека.

Уровень зрелости может быть определен в зависимости от решения задач возраста. Так, по мнению Д. Левинсона, чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами: *увязать мечту с реальностью; найти наставника; обеспечить карьеру и на-*

ладить интимные отношения. Интересно, что женщины решают те же самые задачи при наличии некоторых различий. В отношении женщин обнаружено, что, в отличие от мужчин, их стадии жизненного цикла в большей мере структурированы не хронологическим возрастом, а стадиями семейного цикла (брак, появление детей). Мужские мечты о будущем в целом носят однородный характер и связаны с карьерой и будущей профессией, в то время как женским мечтам присущи раздробленность и зависимость от социального статуса (карьера, семья). Женщинам труднее найти наставника, они позже устраивают карьеру. Большинство женщин, начавших карьеру примерно после 20 лет, до 40 лет находятся в «периоде ученичества», в то время как мужчины достигают определенного статуса уже к 30 годам.

Возникает вопрос: каким образом развитие личности соотносится с другими аспектами развития? Считается, что способности к адаптации в социуме в значительной мере зависят от уровня самооценки и контроля над течением собственной жизни, а также от основных жизненных ценностей. С точки зрения развития умение справляться с жизненными переменами важнее, чем образование новых черт личности. Именно в этом и заключается противоречие развития во взрослости.

К психологическим особенностям зрелости, позволяющим предвосхищать и продуктивно преодолевать жизненные кризисы, относятся, в частности:

– умение брать на себя ответственность;
– стремление к власти и организаторские способности;
– способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других;
– уверенность в себе и целеустремленность;
– склонность к философским обобщениям;
– защита системы собственных принципов и жизненных ценностей;
– формирование индивидуального жизненного стиля;
– стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» профессиональный и личностный индивидуальный опыт молодому поколению;
– реализм оценок и чувство «сделанности» жизни;
– стабилизация системы социальных ролей.

9.2. Физическое развитие в различные периоды зрелости

В *ранней взрослости* большинство мужчин и женщин полны энергии, сильны и выносливы. Это возраст физического расцвета, здоровый период в первую очередь для тех, кто не подвержен вредным привычкам. Физическая сила, функционирование органов, скорость реакции, двига-

тельные навыки и другие физические возможности человека достигают максимума между 25 и 30 годами, после 30 лет они медленно, но заметно идут на убыль. Однако этот спад не является таким резким, как это представляется большинству людей, и вплоть до 40 лет уровень физических возможностей взрослых продолжает оставаться весьма высоким.

Снижение физических навыков и возможностей наиболее заметно в критических случаях и в тех ситуациях, когда нагрузка на организм возрастает. Так, например, чем старше беременная женщина, тем дольше она восстанавливается после родов. Аналогично, 25-летнему мужчине легче работать на трех работах, чем 40-летнему.

В *средней взрослости* начинается некоторое снижение физических возможностей, которое затрагивает сенсорные и моторные функции, а также деятельность внутренних органов и систем.

После 30 лет уменьшается вес головного мозга; сокращается кровоснабжение гипофиза, щитовидной железы, надпочечников и поджелудочной железы. Все это в целом способствует убыванию физической силы, выносливости и привлекательности.

Острота зрения начинает снижаться в среднем после 50 лет, слух начинает ухудшаться уже с 20-летнего возраста. Плавным и не столь заметным является снижение вкусовой, обонятельной и болевой чувствительности. Высокой остается чувствительность к температурным изменениям.

Несколько увеличивается время реакции. Двигательные навыки могут ухудшаться, но показываемые результаты сохраняются на прежнем уровне, возможно, благодаря длительной практике и опыту. Однако осваивать новые навыки становится все труднее.

Происходят изменения структуры и функций внутренних органов и систем организма. Замедляется функционирование нервной системы (после 50 лет). Скелет утрачивает былую гибкость и несколько сжимается. После 30 лет уменьшается рост. Вес у мужчин в это время стабилизируется, в то время как женщины могут прибавлять в весе в среднем до 54 лет, что связано с особенностями гормонального обмена. Кожа и мышцы начинают терять эластичность. Отмечается тенденция к накоплению подкожного жира в некоторых областях, например, в верхней области живота. Каждое десятилетие, начиная с начала взрослости, количество крови, перекачиваемой сердцем, снижается на 8 %, и к среднему возрасту коронарные артерии сужаются на треть по сравнению с 20 – 25 годами. Уменьшается объем легких, а, следовательно, и поступление кислорода к тканям организма – по этой причине люди в среднем возрасте часто не в состоянии работать так же интенсивно, как раньше.

Наиболее драматичным морфофункциональным изменением для женщин является *менопауза* – необратимое прекращение менструаций, которое происходит в среднем возрасте (48 – 51 год) и может сопровождаться физическими симптомами и эмоциональными реакциями. Она знаменует собой окончание детородного периода в жизни женщины. Овуляция становится нерегулярной, затем прекращается вообще. Одновременно уменьшается выработка эстрогенов (женских гормонов), и репродуктивная система прекращает работу.

В обыденном сознании менопауза связывается с такими физическими симптомами, как приливы жара и ночное потение, и реже – с головными болями, головокружениями, сердцебиением и болями в суставах. Физические изменения могут сопровождаться изменениями в эмоциональной сфере. Женщина может испытывать чувство подавленности, утраты женственности, депрессивные состояния.

У мужчин происходят определенные изменения, связанные с их сексуальной активностью. Как и у женщин, степень этих изменений варьирует в широких пределах в зависимости от особенностей личности мужчины и того образа жизни, который он ведет. Содержание андрогенов (мужских гормонов) сокращается в течение более длительного периода времени, нежели количество эстрогенов у женщин в период менопаузы. Однако у некоторых мужчин отмечаются определенные физические симптомы (импотенция, частое мочеиспускание), другие жалуются на чувство неуверенности, усталость, подавленность.

Поздняя взрослость является периодом *старения*. Морфо-фунциональные изменения в этот период включают увядание кожи, изменение осанки, утрату мышцами эластичности и сжатие скелета. Сенсорные функции, в первую очередь зрение и слух, снижаются. Вкусовые ощущения в старости почти не изменяются, особенно хорошо сохраняется способность ощущать сладкое. Обоняние по сравнению со вкусом снижается довольно заметно. Возможно, этот факт, а не снижение вкусовой чувствительности связан с тем, что старые люди испытывают сложности при определении вкуса отдельных компонентов в пище. Частичные потери сенсорных функций могут способствовать развитию проблем с пищеварением, часто встречающихся у пожилых людей.

В поздней взрослости требуется больше времени, чем раньше, для получения информации с помощью той или иной сенсорной системы. Кроме того, пожилым людям трудно игнорировать не относящиеся к делу раздражители.

Замедляется работа мышц, напряженной мышце требуется больше времени на то, чтобы расслабиться; кости становятся пористыми и хрупкими. Способность легких к осуществлению газообмена уменьшается. Резервные возможности сердца, легких и других органов снижаются. Ослабляется иммунная система, снижается выработка антител, поэтому в старости люди меньше защищены от микроорганизмов и болезней.

Многие нарушения работы органов и систем организма являются результатом перенесенных болезней, несчастных случаев, загрязнения окружающей среды. Их можно устранить благодаря физическим упражнениям, правильному питанию и заботе о своем здоровье.

9.3. Когнитивное развитие в зрелом возрасте

Существуют две противоположные точки зрения на когнитивное развитие: 1) развитие когнитивной сферы достигает наиболее высокого уровня на рубеже 18 – 20 лет, затем идет снижение когнитивных способностей; 2) развитие когнитивной сферы продолжается в период ранней взрослости.

Как показали исследования Е.И. Степановой, процесс *интеллектуального развития* взрослого человека неоднороден, он характеризуется чередованием спадов и подъемов, а также изменением акцентов внутри системы психических познавательных процессов. Выделено несколько основных периодов интеллектуального развития:

– 18 – 25 лет – частая смена подъемов и спадов (через 1 – 2 года), неустойчивость и активная перестройка мыслительных функций;

– 26 – 35 лет – увеличение устойчивости, некоторое снижение уровня непроизвольной памяти, повышение произвольного внимания, прогресс в развитии интеллекта за счет повышения активности процессов мышления, формирование индивидуального стиля умственной деятельности;

– 36 – 40 лет – усиление целостности интеллекта, появление зрелости суждения, мудрости;

– после 40 лет – более интенсивное развитие вербального интеллекта, который как бы противостоит процессу старения и ослабления интеллектуальных функций.

Динамика развития когнитивной сферы в значительной степени определяется личностными, социальными и культурными событиями в жизни человека. По мнению С. Пако, оптимум развития когнитивной сферы наблюдается на рубеже юности, а интенсивность инволюции (обратного развития, свертывания) зависит от внутренних (например, уровень одарен-

ности) и от внешних факторов (например, социального окружения, уровня образования, потребности в самореализации).

К 23 – 25 годам многие психофизиологические функции достигают своего максимального развития и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет. Эти закономерности являются обобщенными, но не всеобщими. Развитие сенсорной сферы носит индивидуально обусловленный характер.

Ощущения максимально развиты к 25 годам и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет. Зрение практически не изменяется с юношеского возраста вплоть до 50-летнего рубежа, после чего острота зрения начинает снижаться более интенсивно. Слух становится менее острым после 20 лет, при этом потеря слуха более типична для мужчин. Обычно эти потери бывают легкими или умеренными и подразумевают снижение способности человека различать на фоне шума голоса и другие звуки. Вкус, обоняние и болевая чувствительность снижаются, но плавно. Чувствительность к температурным изменениям сохраняется без изменений.

Время реакции в ранней и средней взрослости увеличивается довольно медленно. В поздней взрослости снижается скорость обработки информации в процессе познания, а также скорость запоминания. Однако когда это происходит, то начинают функционировать соответствующие *компенсации*. В результате почти любая потеря определенных когнитивных характеристик практически не влияет на повседневную жизнь человека.

Неравномерность в проявлении свойств *внимания* обусловлена индивидуальными особенностями. Наибольшим возрастным изменениям подвергаются объем, переключаемость и избирательность внимания. Устойчивость и концентрация внимания существенно не изменяются. Уровни объема, переключаемости и избирательности внимания возрастают от 18 до 33 лет, после 34 лет происходит постепенное снижение. Максимум развития функций внимания приходится на 41 – 46 лет.

Наиболее высокого уровня показатели вербальной кратковременной *памяти* (слуховой и зрительной) достигают с 18 до 30 лет, далее происходит их постепенное снижение. Образная память с возрастом изменяется мало. Долговременная вербальная память возрастает с 18 до 35 лет, далее постепенно снижается. Однако при активной умственной деятельности человека память достигает более высоких результатов. Пожилые люди лучше выполняют задания на узнавание, чем на воспроизведение. Исследования показывают, что люди, достигшие периода поздней взрослости, лучше запоминают то, что им может пригодиться в жизни; при этом они не стараются в точности воспроизвести предложение, а стремятся понять и запомнить смысл.

Мышление характеризуется высоким уровнем интеграции различных его видов. Согласно Б.Г. Ананьеву, мышление взрослого человека – сплав чувственного (наглядно-образного) и теоретического (логического) мышления.

Наблюдается неравномерность в развитии конкретных видов мышления. Оптимум развития невербального интеллекта достигается в 30 – 35 лет, развитие вербального интеллекта происходит до 45 лет и старше. Пик развития лексического мышления приходится на 40 лет, при этом снижаются некоторые функции, связанные с моторикой.

По мнению К. Ригеля, сильная сторона мышления взрослого человека заключается в *диалектическом мышлении*, важнейшими аспектами которого являются понимание противоречий и интеграция реального и идеального. Отличительным признаком взрослого мышления является *гибкость*, с которой взрослые могут использовать собственные когнитивные способности. Наблюдается развитие саморегуляции, обязательности и ответственности, которые являются признаками зрелого мышления. С возрастом происходит повышение уровня кристаллизованного интеллекта, что связано с накоплением опыта и знаний. Вплоть до 40 лет и даже позже, согласно теории Кегана, большинство людей продолжает структурировать и реструктурировать свое понимание мира и создавать *«смысловые системы»*, которые приводят в порядок наш жизненный опыт, организуют мышление и чувствование, вызывают то или иное поведение.

В ранней зрелости имеет место максимум лексических функций интеллекта. После 30 лет наблюдается снижение интеллектуальных функций, связанных с моторикой, но не с речью. Вербально-логические функции интеллекта могут возрастать вплоть до 50 лет, далее происходит их постепенное снижение. Вплоть до 60 лет и даже выше у образованных людей наблюдается стабильность оценок по интеллектуальным тестам.

Несмотря на превосходство в скорости обработки информации, молодые люди проигрывают пожилым в определенных сферах мышления, в частности, в таком его аспекте, как мудрость.

Мудрость – это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам. Это когнитивное свойство индивида, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект и которое, по всей вероятности, связано с опытом и личностью человека.

Мудрость как экспертное знание включает в себя фактуальные знания о практической стороне жизни, процедурные знания, контекстуальные знания (связанные с событиями личной жизни и историческими перемена-

ми), знание относительности жизненных ценностей и знание непредсказуемой изменчивости жизни.

Мудрость человека обладает рядом когнитивных свойств:

– она связана, главным образом, с решением важных и сложных вопросов, которые чаще всего касаются смысла жизни и состояния конкретных людей;

– уровень знаний, суждений и советов, отражаемый в мудрости, исключительно высок;

– знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки и сбалансированы и могут применяться в особых ситуациях;

– мудрость сочетает в себе ум и добродетель и используется как ради личного благополучия, так и для пользы человечества;

– хотя достичь мудрости нелегко, большинство людей распознают ее без труда.

Снижение познавательной активности у людей, достигших поздней зрелости, может быть обусловлено как прямыми (болезнь Альцгеймера, сосудистые поражения мозга), так и косвенными причинами (общее ухудшение состояния здоровья, низкий уровень образования, отсутствие мотивации к познавательной деятельности). Комплекс нарушений, включающий дефекты познания, прогрессирующую амнезию и изменения личности, связанные с нарушением старости, называют *деменцией*. Это приобретенное слабоумие, среди причин которого много субъективных, психологических (в частности, ожидание от себя в старости беспомощности и зависимости, потери контроля над своей жизнью).

В период ранней взрослости происходит преобразование самой структуры *речи*, изменяется ее лексический и грамматический состав. Развитие речи характеризуется прогрессирующим развитием вербальных функций, которые достигают максимума после 40 – 45 лет.

Б.Г. Ананьев утверждал, что речемыслительные, второсигнальные функции в целом противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех других психофизиологических функций.

В процессе старения большинство сенсорных функций у человека существенно ухудшается. Характер их ослабления может сильно различаться в зависимости от индивидуальных особенностей человека и той деятельности, которой он занимается. В отношении развития и трансформации когнитивных функций человека поздняя зрелость имеет свои положительные стороны, хотя говорить об одинаковой для всех пожилых людей динамике развития когнитивной сферы было бы неверно.

9.4. Психосоциальное развитие в зрелом возрасте

Главная проблема *ранней зрелости* – достижение идентичности (в противовес смешению ролей) и близости (в противовес изоляции). Близость требует установления тесных отношений с другим человеком, приносящих взаимное удовлетворение, и представляет собой единение двух идентичностей, но без утраты индивидуальных особенностей.

В этот период на первый план выходят эмоции, связанные с установлением близких отношений. Семья, первый ребенок приносят новую гамму эмоциональных переживаний. В целом, эмоциональная сфера в данном возрасте сформирована и стабильна.

Мотивационная сфера изменяется в незначительной степени. Эти изменения связаны с личными, социальными и культурными событиями и факторами: решаются конфликты юношеского возраста, происходит поиск своего места, связывание себя обязательствами, предполагающее стабильное предсказуемое будущее. Наиболее важные проблемы этого периода – брак, рождение детей, профессиональный путь. Это период начинаний (Д. Левинсон), связанный с определенными планами и надеждами, большинство из которых сложились в юношеском возрасте. Постановка перспективных целей, настойчивость в поиске путей решений, ощущение того, что жизнь имеет смысл, – все эти стремления в ранней взрослости находятся в стадии становления.

Цели, которые ставят перед собой молодые люди, часто бывают либо нереальными, либо фиктивными. Нередко они определяются уровнем притязаний или тем жизненным сценарием, который определили родители. Результатом выбора жизненного пути на основании подобных целей являются разочарование и потеря смысла жизни.

Для периода ранней зрелости необходим выбор собственной жизненной стратегии. Интересно, что при принятии решений мужчины больше опираются на мотиватор «потребность», а женщины – на мотиватор «долженствование».

Мотивация брака включает в себя, по крайней мере, пять основных мотивов: любовь, духовную близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения. Удовлетворенность браком, как показывают исследования, основывается на двух первых мотивах. Разочарование семьей и браком наиболее вероятно у тех, кто ориентировался исключительно на чувства без необходимой для их сохранения духовной близости супругов.

Основная масса разводов приходится на возраст до 40 лет, пик их интенсивности – 25 – 29 лет. В качестве *причин, побуждающих людей к расторжению брака,* можно выделить следующие: несоответствие (несовместимость) характеров, нарушение супружеской верности, плохие отношения с родителями, пьянство, вступление в брак без любви или легкомысленное вступление в брак, осуждение супруга к лишению свободы на длительный срок.

Когда речь идет о мотивации семейной жизни, нельзя обойти вопрос *планирования численности семьи*. Исследования этой проблемы посвящены в основном изучению мотивов отказа супругов от многодетности. Среди этих мотивов наиболее важными являются ограничение по возрасту и плохие материальные и жилищные условия.

Мотивационная установка одинокого образа жизни – желание избежать множества проблем, которые может принести с собой неудачное супружество. По мнению К. Хорни, подобный выбор определен детскими взаимоотношениями с родителями, когда родительская семья не удовлетворяла потребность ребенка в любви, не обеспечивала ощущения достаточной безопасности, формируя установку базальной тревоги и недоверия по отношению к окружающему миру.

Выбор профессии в настоящее время мотивирован, в первую очередь, высоким уровнем заработной платы, а также родительскими установками; необходимостью реализовать собственные способности; интересом к профессии; ее общественным престижем; полоролевыми факторами (женщины реже выбирают научную карьеру; чаще – те профессии, где можно уделять внимание семье; традиционно женскими профессиями являются педагогика, здравоохранение); ориентировкой на сложившуюся общественную систему социальных ценностей.

Актуальный жизненный опыт взрослого человека изменяет *Я-концепцию,* преобразуя ее в связи с новым возрастно-психологическим контекстом. Социальная взрослость характеризуется степенью успешности в освоении и исполнении социальных ролей. Следовательно, более актуальными становятся частные Я-концепции, определяемые содержанием (социальным контекстом) роли. Для развития Я-концепции взрослого человека особенно важны контакты со значимыми другими.

Я-концепция взрослого является активным элементом его личности и становится важным фактором в интерпретации опыта. От восприятия проблемной реальности человек может уклоняться при помощи защитно-психологических механизмов отрицания и рационализации, которые по-

зволяют избежать ситуации психологического дискомфорта, дегармонизации личности. С точки зрения Р. Бёрнса, рационализация, представляющая собой стремление защитить свою Я-концепцию от разрушительных воздействий, является одним из основополагающих мотивов всякого нормального поведения личности.

Самооценка с возрастом становится все более дифференцированной. Факт дифференциации самооценки объясняется тем, что единая Я-концепция распадается на несколько независимых Я-концепций. Существующие Я-реальное и Я-идеальное могут совпадать, но чаще они различаются. Расхождение между ними может приводить как к негативным, так и позитивным последствиям. Значительное их различие может привести к неврозам и психосоматизации.

Т.В. Андреева выделяет следующие особенности Я-концепции молодых мужчин и женщин. У мужчин Я-концепция в большей мере направлена на самоактуализацию в творчестве, в то время как у женщин, наряду с «мужскими» типами направленности самоактуализации (познание, творчество), содержит и специфические женские модели Я-образа, связанные с семьей, любовью и материально обеспеченной жизнью. В целом, Я-концепция женщин более индивидуализирована, в отличие от мужской – более социализированной.

Условия жизни *в средней взрослости* в психологическом плане существенно отличаются от социальной ситуации предыдущего периода: накоплен большой жизненный и профессиональный опыт, выросли дети, отношения с ними приобрели качественно иной характер, состарились родители, в организме происходят закономерные физиологические изменения.

Отношение к среднему возрасту является двойственным. С одной стороны, это период расцвета семейной жизни человека, его карьеры и творческих способностей. Большинство людей данного возраста осознают, что уже не молоды, но пока «в цвете сил». Люди в начале данного возраста – те, кому по 40 лет, находятся в уникальной позиции: родители ими уже не руководят, дети в них еще не сомневаются. Считается, что люди в возрасте 40 – 60 лет – это поколение руководителей. Задачей данного этапа развития, согласно Э. Эриксону, является становление генеративности – целеустремленности, которая делает жизнь продуктивной, в противовес стагнации (обеднению личной жизни, регрессии).

С другой стороны, это время размышлений о конечности жизни и сожалений о том, что время уходит. У некоторых людей возникает чувство одиночества, связанное с тем, что дети уходят из семьи и супруги снова

сталкиваются с необходимостью играть роли только мужа и жены. Люди, удовлетворенные семейной жизнью, обычно легко приспосабливаются к этому возрасту. Исследования показывают, что состоящие в браке чувствуют себя более удовлетворенными жизнью, чем те, кто одинок.

Трудовая деятельность становится важным источником человеческих чувств. Важнейшие эмоции, которые обусловливают общее эмоциональное состояние, связаны с ходом его трудовой деятельности, с успехом или неудачами в ней.

Целый ряд профессий требует от человека умений управлять своими эмоциями и адекватно определять выразительные движения окружающих его людей. Понимание реакций других людей и правильное реагирование на них в условиях совместной деятельности – неотъемлемая часть успешности во многих профессиях.

Средний возраст обладает чрезмерно высоким потенциалом для развития стресса: потеря супруга в результате смерти, развод, болезнь, досрочный выход на пенсию и т.д. Однако стресс вызывают не сами по себе жизненные обстоятельства, а значение, которое конкретный человек придает какому-либо событию, его специфическая реакция на это событие будет определять силу стресса.

В стрессовой ситуации женщины более склонны к сверхконтролируемому пассивному поведению, мужчины – к неконтролируемому активному. Стресс чаще встречается у женщин, но они легче справляются с ним и быстрее адаптируются к его воздействию. Давая волю эмоциям, женщины на инстинктивном уровне оберегают себя от серьезных неприятностей, провоцируемых стрессом.

Значительной силой в этот период обладает мотив: «Все свои дела мы должны успеть сделать сейчас». Изменяется структура мотивации. Образующие ее мотивационные компоненты смещаются в сторону удовлетворения обостряющихся потребностей в реализации творческого потенциала; в передаче опыта следующим поколениям; в корректировке деятельности (с точки зрения возможной стагнации и упущенных возможностей); в заботе о сохранении близких отношений с родителями и друзьями; в подготовке к спокойной и обеспеченной жизни в пожилом возрасте.

В свете изменений, происходящих в мотивационной сфере человека средних лет, происходят осмысление и переоценка жизни в целом, корректировка сложившейся системы ценностей, когда человек делает новую попытку понять, какие из них действительно имеют значение в жизни. Эта

переоценка происходит в контексте трех связанных между собой миров: личного мира, семьи и профессиональной сферы.

Резкие социальные и жизненные изменения в любой из этих сфер могут вызвать мотивационный кризис, связанный с ослаблением или отказом от ведущего жизненного мотива, его сменой. Кроме того, подобный кризис может быть вызван не только критическими событиями, но и ситуацией появившегося выбора в личной и профессиональной жизни (новая работа, рождение ребенка, новая любовь).

Критическая точка мотивационного кризиса – потеря человеком центрального жизненного мотива – смысла жизни. Ощущение утраты смысла (экзистенциальный мотивационный вакуум) является причиной невротических расстройств, вне зависимости от пола, возраста, образования, интеллекта, степени доходов.

В. Франкл указывал, что смысл жизни может быть не только потерян, но и найден. К примеру, наличие детей повышает осмысленность жизни. Исследования показывают, что основной показатель осмысленности жизни у мужчин среднего возраста выше, чем у женщин, а у женщин и мужчин, находящихся в браке, – выше, чем у холостых, разведенных. Если рассматривать возрастную динамику осмысленности жизни, то обнаружится, что после 25 лет происходит повышение осмысленности, затем после 30 лет этот показатель снижается, затем в возрасте 50 лет повышается и далее опять идет снижение.

Некоторые исследователи полагают, что средний возраст воспринимается как период, когда рушатся надежды и многие возможности кажутся упущенными навсегда. *Кризис середины жизни* рассматривается в аспекте критической оценки и переоценки человеком 40 – 45 лет того, что достигнуто. Если делается вывод, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно», то подобные переживания приводят к депрессии.

Основой кризиса середины жизни считается мотивационный кризис: переоцениваются образ «Я», межличностные и семейные отношения, профессиональная область, корректируется сложившаяся система ценностей. Одно из лучших описаний психологического содержания данного кризиса представлено К. Юнгом, который указывал на связь кризисных переживаний с изменением супружеских отношений в браке. По мнению К. Юнга, данный возраст является поворотным в жизни человеческой души: направленность на освоение внешнего мира, характерная для первой половины жизни, сменяется теперь внутренней направленностью, человек должен освоить свой внутренний мир, свою глубинную сущность, самость. У него

должны появиться *надличностные цели* – те, которые выходят за пределы желаний личного благополучия.

Выдержать напряжение этой переориентации достаточно сложно. Нервные срывы, депрессии, ощущения утраты жизни возможны, когда зрелые люди «пытаются перенести психологические фазы молодости через порог зрелого возраста».

В структуре кризисов, переживаемых в 40 – 60-летнем возрасте, Р. Пекк выделил четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием нормального развития:

– развитие у человека уважения к мудрости, сменяющего главенство физической храбрости;

– замена сексуализации социальных отношений их социализацией;

– необходимость сопротивляться аффективному обеднению, связанному со смертью близких людей или с обособлением детей, и сохранить эмоциональную гибкость, способствующую аффективному обогащению в иных формах;

– сохранение душевной гибкости, возможность продолжить поиск новых форм поведения, вместо того чтобы придерживаться старых привычек и пребывать в состоянии психической ригидности.

Существует иная точка зрения: большинство людей переживают середину жизни, как годы перехода с позитивными и негативными событиями. Согласно модели перехода, развитие человека характеризуется последовательностью ожидаемых важных событий в его жизни, которые можно предвидеть и строить планы. Эти события могут вызвать трудности как в психологическом, так и в социальном плане, но большинство к ним успешно приспосабливается благодаря знанию о том, что эти события неуклонно приближаются. Благодаря антиципаторной социализации люди могут спланировать жизненные события и избежать кризиса середины жизни.

Середина жизни – это время, когда люди критически анализируют и оценивают свою жизнь. Одни могут быть удовлетворены собой (достигли пика своих возможностей), для других оценка достижений – это болезненный процесс. Согласно таким представлениям, кризис середины жизни – это исключение, а не правило. У большинства переход в средний возраст происходит плавно и незаметно, по мере того как на смену юношеским мечтам о славе приходят более реалистичные ожидания. Иными словами, середина жизни – переходный период, связанный с переопределением целей.

Подобная переориентация предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются схожих

результатов. Чем лучше психическое здоровье человека, тем реже он сравнивает себя с людьми, которые заставляют его почувствовать себя неполноценным. Кризис середины жизни грозит тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его организме и жизни.

Я-концепция становится более реалистичной, избавляется от «иллюзий» юности в своей оценке жизненных перспектив и возможностей. Более адекватное восприятие и переживание своего истинного «Я» достигается человеком посредством освобождения от условной ответственности перед ожиданиями и оценками тех, кто до сих пор играл роль наставников (родителей, профессиональных руководителей, государственных лидеров и т.д.).

Личность становится избирательной в выборе цели для приложения своих сил и индивидуальных способностей, а также более ответственной за результаты своего «самовыражения». Сутью Я-концепции становится не самоактуализация любыми доступными средствами, а самоактуализация в пределах нравственных правил и более значимых (по сравнению с ситуационными) личностных ценностей. В этом возрасте самооценка в большей мере ориентирована на его внутренние эталоны. При этом эмоциональное сопровождение самооценки становится более сдержанным. Усиливается когнитивный компонент самооценки.

Отношение к жизни и поведение в период средней взрослости, по мнению зарубежных исследователей, характеризуется следующими тенденциями:

– 33 – 39 лет – семейное счастье теряет свое очарование, все силы включаются в работу, достигнутое кажется недостаточным;

– 40 – 42 года – некий взрыв в середине жизни, впечатление, что жизнь проходит зря, первые признаки утраты молодости и ослабления здоровья;

– 43 – 50 лет – новое равновесие, усиливается привязанность к семье, сохраняется ощущение потенциала для развития личности;

– более 50 лет – переживание зрелости, семейная жизнь и успехи детей становятся источником удовольствия.

Важным моментом в жизнедеятельности людей среднего возраста являются отношения со взрослыми детьми, в частности, перестройка отношений со вступившими в брак детьми, оказание им материальной поддержки, помощи в обретении ими собственного жилья и с уходом за внуками. Традиционной также является забота о престарелых родителях.

Раздел возрастной психологии, изучающей психологические проблемы старения, называется *геронтопсихологией*. Современная геронтопсихология основывается на следующих представлениях о природе старости и старения:

– социально-психическое развитие человека не ограничено какими-то определенными периодами его жизни, оно осуществляется на протяжении всей жизни;

– к старости человек не исчерпывает все свои резервные возможности, потенциал своего развития;

– психическое развитие человека настолько многомерно, многоформно и многонаправленно, что практически невозможно выявить все его проявления, качества и возможности;

– личностно-психологическое развитие человека происходит разными темпами и достигает разного уровня в различных областях социальной действительности. Соответственно, соотношение утрат и приобретений в разные периоды старения человека оказывается различным;

– старение – многоплановый процесс. Можно говорить о физическом, личностно-психологическом, социальном, профессиональном аспектах старения.

В психологии все более утверждается точка зрения, согласно которой старение рассматривается не как простая инволюция, угасание или регресс, но как продолжающееся становление человека, включающее многие приспособительные и компенсаторные механизмы.

Э. Эриксон считал позднюю взрослость стадией развития личности, на которой возможно либо обретение интегративности (целостности личности) либо переживание отчаяния от того, что жизнь почти закончилась, но прожита она не так, как хотелось и планировалось. Указанный автор выделяет несколько характеристик переживания чувства *интегративности*:

– всевозрастающая личностная уверенность в своей склонности к порядку и осмысленности;

– любовь человеческой личности как переживание, выражающее какой-то мировой порядок и духовный смысл, независимо от того, какой ценой они достаются;

– приятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене;

– новая, отличная от прежней любовь к своим родителям;

– товарищеское, причастное, присоединительное отношение к принципам отдаленных времен и различным занятиям в том виде, как они выражались в словах и результатах этих занятий.

На этой стадии к человеку приходит мудрость, которую Э. Эриксон определяет как отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. К концу своей жизни человек оказывается перед лицом «новой редакции» кризиса идентичности, которая выражается формулой: «Я есть то, что меня переживет».

Утрата или отсутствие эго-интеграции приводит к чувству безысходности, отчаяния, страху смерти. Отчаяние выражает чувство, что для попытки начать жизнь сначала, устроить ее по-другому и попытаться достичь личностной целостности другим путем времени осталось слишком мало. Данное переживание маскируется отвращением или хроническим презрительным недовольством определенными социальными институтами либо отдельными людьми.

Изменение внешних и внутренних условий жизни (старение, потеря близких) способствует преобразованиям в эмоциональной сфере: возможно неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Имеет место тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя. В связи с гормональными изменениями мужчины становятся более пассивными, у них преобладают феминизированные черты, а женщины – более властными и агрессивными. Ослабление аффективной сферы лишает старого человека красочности и яркости восприятия, отсюда его привязанность к воспоминаниям о прошлом.

У людей периода поздней взрослости изменяется мотивационная сфера. Это происходит, в частности, под влиянием таких факторов, как отсутствие необходимости ежедневно трудиться и выполнять принятые обязательства. Согласно А. Маслоу, в целом ведущими потребностями в пожилом и старческом возрасте являются телесные потребности, а также потребность в надежности и безопасности. Многие старые люди начинают жить «одним днем», наполняя каждый день простыми заботами о здоровье, поддержании жизнедеятельности и минимального комфорта. В поздней зрелости важно сохранять ощущение занятости, необходимости что-то делать, быть нужным себе и другим.

При этом те или иные мотивы и потребности выходят на первый план в зависимости от возраста. В 60 – 70 лет доминируют потребности в самореализации, созидании и передаче опыта следующему поколению, в активном участии в жизни общества и полезности для него; в 70 – 80 лет – потребности в поддержании физического здоровья, у образованных людей – познавательные мотивы, мотивация достижения успеха, творческой дея-

тельности; в позднестарческий период – потребности в позитивном внимании, в размышлениях, в отсутствии мотивационного напряжения.

Я-концепция в поздней взрослости представляет собой сложное образование, включающее множество образов Я. Ею движет стремление интегрировать прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни. В связи с этим у пожилых людей возрастает интерес к религии.

В старости важны не только изменения, но и отношение человека к этим изменениям. Ф. Гизе выделяет *три типа стариков* в зависимости от их отношения к своему возрасту:

1) старик-негативист, отрицающий у себя какие-либо признаки старости и дряхлости;

2) старик-экстравертированный, признающий наступление старости через внешние влияния и путем наблюдения окружающей действительности (смерть близких и друзей, наблюдения за выросшей молодежью, изменение положения в семье);

3) старик-интровертированный, остро переживающий процесс старения; появляются тупость по отношению к новым интересам, оживление воспоминаний о прошлом, малоподвижность, ослабление эмоций, стремление к покою.

Д. Бромлей описывает следующие *типы приспособления к старости*:

1) конструктивное отношение – старый человек адекватно воспринимает новую социальную ситуацию, оптимистически относится к жизни, имеет высокую самооценку, благодаря достигнутым в процессе жизнедеятельности успехам;

2) отношение зависимости – у такого человека сформирована психологическая зависимость от других; нет высоких жизненных притязаний; он достаточно легко выходит на пенсию; семья обеспечивает ему безопасность и внутреннюю гармонию;

3) оборонительное отношение – стремление к самообеспеченности, отказ от помощи; люди этого типа с большой неохотой оставляют работу, им свойственны прямолинейность в суждениях и поступках, эмоциональная сдержанность, депрессивность;

4) враждебное отношение – предполагает агрессивность, подозрительность, вспыльчивость, приписывание своих неудач другим людям и общественным организациям;

5) отношение самовраждебности – означает пассивность, чувство одиночества и ненужности, ожидание смерти как избавления от страданий.

По мнению В. Сатир, успешно приспособиться к старости и сопутствующим ей переменам может лишь человек с высокой самооценкой. В любом возрасте можно заново полюбить себя, повысить свою самооценку, установить новые отношения с окружающими, найти интересные занятия, которые помогут испытать радость жизни.

Геронтопсихологи определили следующие психологические факторы долголетия жизни человека и дальнейшего развития его личностного потенциала:

– правильная организация своей жизни;
– интеллектуальная активность;
– продуктивное общение;
– оптимистическое отношение к жизни.

В качестве заключения можно привести цитату психолога Д. Лапп: *«Молодость на самом деле не период жизни. Это состояние духа, и вы столь же молоды, сколь молоды ваши надежды, и столь же стары, сколь старо ваше отчаяние»*.

ПРОВЕРЬТЕ ВАШИ ЗНАНИЯ

Верны или неверны следующие утверждения:

1. Зрелой называется личность, которой свойственны такие черты, как самостоятельность и независимость в принятии решений.
2. По мнению Д. Левинсона, чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться со следующими задачами: увязать мечту с реальностью; обойти соперника; обеспечить карьеру и наладить интимные отношения.
3. Слух становится менее острым уже в период ранней взрослости.
4. Пик развития лексического мышления приходится на 30 лет.
5. Важнейшими аспектами диалектического мышления являются понимание противоречий и интеграция реального и идеального.
6. Мудрость – когнитивное свойство индивида, в основе которого лежит текучий интеллект.
7. Удовлетворенность браком связана с наличием любви и духовной общности.
8. Я-концепция женщин более социализирована в отличие от мужской – более индивидуализированной.
9. Потребности в позитивном внимании, в размышлениях, в отсутствии мотивационного напряжения являются доминирующими в возрасте 60 – 70 лет.
10. Привязанность к воспоминаниям о прошлом в поздней взрослости связана с ослаблением аффективной сферы.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3
Основные вопросы и понятия развития.
Периодизации психического развития

План

1. Понятие развития. Процессы, типы и области развития.
2. Понятие о развитии в фило- и онтогенезе. Закономерности и факторы развития.
3. Основные понятия и общие вопросы развития.
4. Критическое и литическое развитие. Возрастные кризисы.
5. Проблема генотипической и средовой обусловленности.
6. Краткий обзор теорий развития.
7. Основные подходы к периодизации.
8. Периодизации психического развития (З. Фрейд, С. Холл, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон).

Темы сообщений

Об основных теориях детского развития:

– психоаналитическая теория развития (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни);
– когнитивные теории развития (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский);
– теории нравственного развития (Л. Кольберг, К. Гиллиган);
– теории научения (Д. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер, А. Бандура);
– теории «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Keган).

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997.
2. Волков, Б.С. Возрастная психология: в 2 ч. Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков. – М., 2005.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1984.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
5. Немов, Р.С. Психология: в 3 т. Т. 2 / Р.С. Немов. – М., 1995.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995.
7. Обухова, Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против/ Л.Ф. Обухова. – М., 1981.
8. Панков, А.М. Психология развития / А.М. Панков. – Минск, 2006.
9. Психологическая энциклопедия: пер с англ. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб., 2003.

10. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
11. Возрастная психология: практикум для студ. высш. и средних спец. учеб. заведений / Н.М. Трофимова [и др.]. – СПб., 2005.
12. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997.
13. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. – М., 2001.
14. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: учеб. пособие / И.В. Шаповаленко. – М., 2007.
15. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М., 1995.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4
Отклонения в развитии

План

1. Понятия дисгармонического и гармонического развития. Норма и отклонения в развитии.
2. Основные категории аномальных детей, возможности их обучения и воспитания.
3. Дети с ЗПР, возможности коррекции.
4. Психический инфантилизм.
5. Акцентуации характера и психопатии. Формы психопатических отклонений.
6. Депривация и ее виды. Предупреждение депривации.
7. Невротические отклонения и их причины. Школьные неврозы и дидактогенные заболевания.
8. Девиантное поведение у подростков, его формы.

Темы сообщений

1. Неврозы в детском и подростковом возрасте.
2. Профилактика девиантного поведения у подростков.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Каким образом отклонения в развитии ребенка связаны с семейными взаимоотношениями? Приведите примеры.
2. Каким образом можно предупредить невротические расстройства, депривацию?
3. Девиантное поведение – норма для подросткового возраста или отклонение? Как вы думаете?

Литература

1. Андреева, И.Н. Эмоциональное неблагополучие в сфере межличностных отношений и отклоняющееся формирование личности подростка / И.Н. Андреева // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. А. – 1999. – С. 127 – 130.
2. Байярд, Р. Ваш беспокойный подросток / Р. Байярд, Дж. Байярд. – М., 1991.
3. Захаров, А.И. Детские неврозы / А.И. Захаров. – М., 1995.
4. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков / В.Т. Кондрашенко. – Минск, 1988.
5. Матвейчик, Т.В. Профилактика суицидального поведения у подростков / Т.В. Матвейчик // Народная асвета. – 2006. – № 10. – С. 82 – 86.
6. Немов, Р.С. Психология: в 3 т. Т. 2 / Р.С. Немов. – М., 1995.
7. Подросток: проблемы развития личности и взаимоотношений: метод. пособие./ сост. И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 1999.
8. Проявления девиации в подростковой культуре / С.С. Собкин [и др.] // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 3 – 18.
9. Психологическая энциклопедия: пер с англ. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб., 2003.
10. Чеснокова, А.А. Преодоление подростками трудных ситуаций в школе и социальном окружении: опыт американских исследований / А.А. Чеснокова // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 9. – С. 71 – 72.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5
Развитие ребенка в младенческом и раннем возрасте

План

1. Общая характеристика развития ребенка в младенческом возрасте:
   - социальная ситуация развития;
   - врожденные формы психики поведения;
   - развитие двигательной активности ребенка;
   - развитие органов чувств и познавательной сферы.
2. Общая характеристика развития ребенка в раннем возрасте:
   - социальная ситуация развития;
   - особенности физического развития;
   - когнитивные особенности ребенка;
   - появление предметной и игровой деятельности.
3. Формирование личности в младенческом и раннем возрасте. Кризисы первого года и трех лет.
4. Особенности психосоциального развития. Роль общения со взрослым в психическом развитии ребенка в младенческом и раннем возрасте.

Темы сообщений

1. Пренатальное развитие ребенка.
2. Ребенок и взрослый: формирование привязанности и эмоциональное общение.

Вопросы и задания

1. В чем проявляется взаимосвязь функционирования органов чувств новорожденного и коры больших полушарий? Наметьте пути, средства и условия воспитания младенца.
2. В каком возрасте и в какой последовательности дети овладевают предметными действиями?
3. Что такое «комплекс оживления»? Какова роль взрослого на данном этапе развития?
4. Является ли ребенок существом социальным с самого рождения?

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997.
2. Авдеева, Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве / Н.Н. Авдеева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 3 – 12.
3. Бертин, А.В. Воспитание ребенка в утробе матери / А.В. Бертин. – М., 1990.
4. Бруниан, М.И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / М.И. Бруниан, М.С. Родионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38 – 48.
5. Возрастная психология: практикум для студ. высш. и средних спец. учеб. заведений / Н.М. Трофимова [и др.]. – СПб., 2005.
6. Волков, Б.С. Возрастная психология: в 2 ч. Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков. – М., 2005.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1984.
8. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
9. Метинская, Л.А. Развитие ребенка от рождения до года / Л.А. Метинская // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 72 – 88.
10. Мухамедрахимов, Р.Ж. Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска / Р.Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 18 – 33.
11. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества / В.С. Мухина. – М., 1998.
12. Немов, Р.С. Психология: в 3 т. Т. 2 / Р.С. Немов. – М., 1995.
13. Панков, А.М. Психология развития / А.М. Панков. – Минск, 2006.
14. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
15. Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 76 – 88.

16. Слободчиков, И.М. К вопросу о развитии «образа Я» в преддошкольный период детства / И.М. Слободчиков, О.И. Самуйлова // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 18 – 21.
17. Хоментаускас, Г. Семья глазами ребенка / Г. Хоментаускас. – М., 1989.
18. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. – М., 2001.
19. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: учеб. пособие / И.В. Шаповаленко. – М.,2007.
20. Шохор-Троцкая, М. Как будет говорить ваш ребенок, зависит от вас / М. Шохор-Троцкая // Наука и жизнь. – 2006. – № 8. – С. 39 – 43.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 6

Развитие ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте

План

1. Социальная ситуация развития дошкольника. Особенности физического развития в дошкольном возрасте.
2. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника. Предметная и конструктивная деятельность в дошкольном возрасте.
3. Развитие когнитивной сферы в дошкольном возрасте.
4. Развитие личности дошкольника. Развитие социального поведения.
5. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Психологическая готовность к школе. Физическое развитие как предпосылка готовности к школе.
6. Развитие познавательной сферы в младшем школьном возрасте.
7. Личностное и психосоциальное развитие в младшем школьном возрасте. Кризис 6 – 7 лет.
8. Основные виды деятельности младшего школьника.

Темы сообщений

1. Психосоциальное развитие ребенка в дошкольном возрасте.
2. Что значит по-настоящему любить ребенка (по книгам Р. Кемпбелла, М. Максимова).
3. Как правильно общаться с ребенком (по книгам Ю.Б. Гиппенрейтер).
4. Игра как ведущая деятельность дошкольника.
5. Личность младшего школьника.

Вопросы и задания

1. Что составляет основное содержание игры в дошкольном возрасте:
   а) освоение свойств предметов и действий с ними;
   б) подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли;
   в) воспроизведение отношений между людьми;
   г) высвобождение лишней энергии ребенка;
   д) получение удовольствия.
2. Дошкольники часто придумывают несуществующего друга, играют и разговаривают с ним. В чем причина такого фантазирования?
3. В дошкольном возрасте ребенок впервые начинает лгать. Назовите возможные причины детской лжи. Как предотвратить детскую ложь?
4. Придумайте ситуацию, в которой у дошкольника формировались бы волевые качества.
5. В каких случаях возможно отрицательное отношение к школе? Назовите возможные причины.
6. Нужны ли отметки в начальный период обучения? Если нет, то какие поощрения можно предложить ребенку?

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997.
2. Архиереева, Г.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Г.В. Архиереева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 23 – 32.
3. Веракса, Н.Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте / Н.Е. Веракса, А.И. Булычёва // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 17 – 31.
4. Возрастная психология: практикум для студ. высш. и средних спец. учеб. заведений / Н.М. Трофимова [и др.]. – СПб., 2005.
5. Волков, Б.С. Возрастная психология: в 2 ч. Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков. – М., 2005.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1984.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком – как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2007.
9. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком – так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2008.
10. Кемпбелл, Р. Как на самом деле любить детей. Не только любовь / Р. Кэмпбелл, М. Максимов. – М., 1992.
11. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 1988.
12. Комкова, Е.И. Эмоциональное восприятие детьми дошкольного возраста детско-родительских отношений / Е.И. Комкова, Ю.В. Хинова // Псiхалогiя. – 2004. – № 3. – С. 38 – 43.

13. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
14. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования школьного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64 – 76.
15. Кравченко, М.В. Влияние учебной группы на формирование настойчивости у детей младшего школьного возраста / М.В. Кравченко // Псiхалогiя. – 2003. – № 3. – С. 23 – 32.
16. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова. – М., 1990.
17. Музычина, Е.К. Влияние родительского отношения на развитие самоотношения у детей старшего дошкольного возраста / Е.К. Музычина // Псiхалогiя. – 2007. – № 4. – С. 36 – 41.
18. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества / В.С. Мухина. – М., 1998.
19. Остапчук, С.В. Проблема развития индивидуального сознания в период младшего школьного возраста / С.В. Остапчук // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е. – 2005. – № 11. – С. 47 – 54.
20. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 1997.
21. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
22. Сапогова, Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метаморфоза и нонсенс в детском воображении / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 5 – 14.
23. Смирнова, Е.О. Отношения популярных и непопулярных дошкольников со сверстниками / Е.О. Смирнова, Е.В. Калягина // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 50 – 61.
24. Цукерман, Г.А. О детской самостоятельности / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37 – 44.
25. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. – М., 2001.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 7

Развитие в подростковом возрасте и в ранней юности

План

1. Социальная ситуация развития современного подростка.
2. Чувство взрослости. Кризис подросткового возраста.
3. Личностное развитие в подростковом возрасте. Развитие самосознания подростка.
4. Социальная ситуация развития старшеклассника.
5. Эмоциональный мир старшеклассника.
6. Развитие самосознания старшеклассника. Открытие «Я».
7. Учебная деятельность и развитие познавательной сферы в подростковом и раннем юношеском возрасте.
8. Взаимоотношения подростков и старшеклассников со взрослыми и сверстниками.
9. Жизненные планы и выбор профессии.

Темы сообщений

1. Ваш беспокойный подросток (особенности взаимоотношений подростков со взрослыми).
2. Подростковая агрессия: причины и профилактика.
3. Психологические особенности молодежной субкультуры.
4. Любовь и дружба в ранней юности.

Вопросы и задания

1. Каким образом взрослые должны взаимодействовать с подростком, чтобы кризис 13 лет протекал в сглаженном виде?
2. С каким возрастным кризисом родителей часто совпадает подростковый кризис? Как это отражается на взаимоотношениях детей и родителей?
3. Как бы вы, будучи на месте родителей, повели себя в конкретных ситуациях:
   - дочь-подросток, собираясь на дискотеку, взяла без спроса дорогую косметику матери и нечаянно испортила ее;
   - сын-подросток впервые пришел домой пьяным;
   - вам стало известно, что ваш сын отбирает у учащихся младших классов деньги;
   - дочь, вместо того чтобы готовиться к поступлению в лицей, проводит вечера вместе со своей компанией и приходит домой поздно;
   - у вас дома пропадают деньги, и вы подозреваете в этом сына;
   - дочь встречается с молодым человеком старше ее на 10 лет;
   - учителя жалуются на снижение успеваемости у вашего ребенка;
   - дочь начала курить и утверждает, что все в их компании курят, а она не хочет стать «белой вороной».
4. В чем причина избирательного отношения подростков к учебным предметам?
5. Почему самоопределение в ранней юности считается «предвосхищающим»?
6. Одиночество временами необходимо и взрослому, и старшекласснику, однако по разным причинам. Зачем пребывание в одиночестве взрослому, и почему оно необходимо в ранней юности?
7. Каким образом формируется смешанная юношеская компания? Что с ней происходит в дальнейшем?

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997.
2. Андреева, И.Н. Подросток: проблемы развития личности и взаимоотношений: метод. пособие по спецкурсу «Социальная психология личности». – Новополоцк, 1999. – 63 с.
3. Андреева, И.Н. Прычыны і вынікі падлеткавага канфармізму // Псіхалогія. – 2000. – № 2. – С. 61 – 67.
4. Байярд, Р. Ваш беспокойный подросток / Р. Байярд, Дж. Байярд. – М., 1991.
5. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.
6. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.
7. Девятых, С.Ю. Мотивы сексуального воздержания в старшем юношеском возрасте / С.Ю. Девятых // Веснік Віцебскага дзярж. ун-та. – 2006. – № 3 (41). – С. 133 – 134.
8. Климович, Ю.М. Креативность как качество личности подростка / Ю.М. Климович // Праблемы выхавання. – 2008. – № 2. – С.41 – 47.
9. Клипинина, В.Н. Гендерные особенности взаимоотношений современных подростков /В.Н. Клипинина, Н.А. Козич // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2004. – № 5. – С. 3 – 13.
10. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989.
11. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
12. Маркова, А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М., 1975.
13. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества / В.С. Мухина. – М., 1998.
14. Покровская, С.Е. Динамика креативных способностей учащихся подросткового и юношеского возраста / С.Е. Покровская, М.М. Жердева // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 3. – С. 73 – 76.
15. Поливанова, К.П. Психологическое содержание подросткового возраста / К.П. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20 – 34.
16. Психология современного подростка / под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1987.
17. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
18. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб., 1999.
19. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М., 1995.
20. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1987.
21. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. – М., 2001.
22. Dacey, J. Adolescent Development / J. Dacey, M. Kenny. – Iova, 1994.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 8
Развитие в зрелом возрасте

План

1. Понятие «зрелая личность».
2. Особенности физического развития в различные периоды зрелости.
3. Когнитивные особенности человека в ранней, средней и поздней взрослости.
4. Психосоциальное развитие в ранней, средней и поздней взрослости.
5. Итоги жизненного пути. Психологический смысл смерти и умирания.

Темы сообщений

1. Психология судьбы: программирование или творчество (Э. Берн, М. Розин и др.).
2. Смысл жизни или отсутствие смысла (теория экзистенциализма, В. Франкл и др.).
3. Смерть и умирание. Переживание горя.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Судьба – свободное творчество или фатальная предопределенность? Как вы считаете?
2. Если судьба предопределена, то какими факторами: воспитанием в семье, личностными качествами и т.д.?
3. В чем, по-вашему, заключается счастье? Связано ли оно с реализацией способностей?
4. Что в жизни для вас наиболее ценно?
5. В чем смысл вашей жизни? Можно ли считать бессмысленной смерть?

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977.
4. Берн, Э. Люди, которые играют в игры / Э.Берн. – М., 1991.
5. Волкова, Т.Н. Социальные и психологические проблемы старости / Т.Н. Волкова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 118 – 126.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
7. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
8. Розин, М.В. Психология судьбы: программирование или творчество? / М.В. Розин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 – 2. – С. 98 – 109.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990.
10. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М., 1992.
11. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск, 1992.
12. Худоян, С.С. Проблема кризиса развития в позднем возрасте / С.С. Худоян // Псіхалогія. – 2008. – № 1. – С. 53 – 59.

ТЕСТЫ
для самопроверки знаний и подготовки к контрольной работе по возрастной психологии (модуль 2)

Ψ ***Проверочный тест по теме «Процесс развития. Периодизации психического развития»***

1. К биологическим процессам развития относят созревание, рост, …

2. Установление связей между различными событиями, происходящими в окружающей человека среде, называется:
а) научение;
б) аккомодация;
в) созревание;
г) обусловливание.

3. Изменения в сфере самосознания относятся к области развития:
а) физической;
б) когнитивной;
в) социальной.

4. Уровень развития качеств личности и социальных навыков определяет возраст:
а) биологический;
б) психологический;
в) социальный.

5. Гетерохронность развития означает:
а) различные функции развиваются неравномерно, каждая имеет свои подъемы, спады, стадии стабилизации;
б) несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций; чем нужнее функция на данном этапе, тем быстрее она развивается;
в) результат развития на каждой предшествующей стадии включается в последующую;
г) повышение разнообразия в процессе развития.

6. Особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает как динамику развития, так и качественно новые образования, возникающие к концу периода, – это:
а) кризис развития;
б) ведущая деятельность;
в) социальная ситуация развития;
г) зона актуального развития.

7. Ведущая деятельность характеризуется тремя следующими признаками:
а) деятельность, внутри которой возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности;
б) такая деятельность, в рамках которой формируются и перестраиваются частные психические процессы;
в)…

8. Причина возникновения кризиса возрастного развития – …

9. Первый комплекс симптомов – проявления *негативизма, упрямства, строптивости, своеволия*, протеста-бунта, обесценивания, деспотизма, ревности характерен для кризиса:
а) 6 – 7 лет;
б) 3 лет;
в) 13 лет;
г) 1 года.

10. Генетическая эпистемология Ж. Пиаже относится к подходу:
а) биогенетическому;
б) социогенетическому;
в) персоногенетическому;
г) когнитивному.

11. Согласно Ж. Пиаже, *схема действия* – это сенсомоторный эквивалент …, познавательного умения.

12. Человек по своей природе ни хорош, ни плох; он от рождения *tabula rasa*, лишенная сущности. Поступки людей представляют собой всего лишь реакции на воздействия внешней среды – точка зрения сторонников теории:
а) научения;
б) психоаналитической;
в) когнитивной;
г) гуманистической.

13. Общий генетический закон развития (Л.С. Выготский): всякая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену … : сперва в … плане, потом в …, сперва между людьми как категория … , затем внутри ребенка как категория …..

14. Автор теории социального научения:
а) А. Бандура;
б) З. Фрейд;
в) С. Холл;
г) Б. Скиннер.

15. Как называется теория и кто ее автор, полагавший, что «онтогенез – повторение филогенеза»?

16. Тип обусловливания, который имеет место, когда организм получает подкрепление за произвольно порождаемую реакцию, называется:
а) классическим обусловливанием;
б) оперантным обусловливанием;
в) механическим обусловливанием.

17. Ассимиляция и аккомодация – основные понятия теории:
а) научения;
б) психоаналитической;
в) когнитивной;
г) гуманистической.

18. Когда ребенок становится способным понять, что два признака объекта (например, *форма* стакана и *количество* воды в нем) не зависят друг от друга, возникает стадия:
а) дооперациональная;
б) конкретных операций;
в) формальных операций.

19. Психическое развитие является результатом собственного выбора, сделанного человеком, согласно теории:
а) А. Бандуры;
б) З. Фрейда;
в) А. Маслоу;
г) Б. Скиннера.

20. Взаимоотношения между микросистемами (например, события в школе, в семье, взаимодействия с родителями и учителями) с точки зрения Ури Бронфенбреннера включает:
а) макросистема;
б) микросистема;
в) мезосистема;
г) экосистема.

21. Рассмотрение психического развития человека как процесс перехода с одного периода на другой называется…

22. Процесс развития понимается как складывающийся стихийно, под влиянием многих случайных факторов и обстоятельств в жизни детей; отражает реальную практику обучения и воспитания в периодизации:
а) эмпирической;
б) теоретической;
в) дискретной;
г) Д.Б. Эльконина.

23. На выделении *одного внешнего критерия* основана периодизация:
а) Д.Б. Эльконина;
б) Э. Эриксона;
в) В. Штерна;
г) Л.С. Выготского.

24. Критериями периодизаций Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина выступают социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности…

25. Задачей какой стадии развития согласно периодизации З. Фрейда является идентификация со взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания:
а) оральной;
б) анальной;
в) фаллической;
г) генитальной.

26. На какой стадии развития зона сосредоточения либидо отсутствует:
а) оральной;
б) латентной;
в) фаллической;
г) генитальной.

27. Интеллектуальное развитие заключается в переходе от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлении между ними координированных взаимоотношений (согласно Ж. Пиаже):
а) на сенсомоторной стадии;
б) на дооперациональной стадии;
в) на стадии конкретных операций;
г) в период формальных операций.

28. Обратимость мышления развивается:
а) на сенсомоторной стадии;
б) на дооперациональной стадии;
в) на стадии конкретных операций;
г) в период формальных операций.

29. Интимно-личностное общение – ведущий вид деятельности:
а) в ранней юности;
б) в младшем школьном возрасте;
в) в младенческом возрасте;
г) в подростковом возрасте.

30. Предметно-манипулятивная деятельность – ведущий вид деятельности:
а) в раннем возрасте;
б) в младшем школьном возрасте;
в) в младенческом возрасте;
г) в подростковом возрасте.

31. Эмоциональное общение – это:
а) доверительное общение подростков с товарищами;
б) общение младших школьников с близкими друзьями;
в) межличностное общение в ранней юности;
г) общение ребенка младенческого возраста со взрослым вне совместной предметной деятельности.

32. Предметно-манипулятивная деятельность – это:
а) деятельность ребенка с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослым;
б) сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерное для нее ролевое поведение участников;
в) познание предметов;
г) сочетание учебной и конструктивной деятельности.

33. Интимно-личностное общение представляет собой:
а) доверительное общение подростков с товарищами;
б) общение младших школьников с близкими друзьями;
в) межличностное общение в ранней юности;
г) общение ребенка младенческого возраста со взрослым вне совместной предметной деятельности.

34. Две линии развития личности – нормальную и аномальную приводит в своей периодизации:
а) Д.Б. Эльконин;
б) Э. Эриксон;
в) С. Холл;
г) Л.С. Выготский.

35. Согласно периодизации Э. Эриксона конфликт между доверием и недоверием разрешается:
а) в 1 – 3 года;
б) в 3 – 5 лет;
в) в 0 – 1 год;
г) в 6 – 12 лет.

36. Согласно периодизации Э. Эриксона конфликт между трудолюбием и чувством неполноценности разрешается:
а) в 1 – 3 года;
б) в 3 – 5 лет;
в) в 0 – 1 год;
г) в 6 – 12 лет.

37. В ранней взрослости (… лет) разрешается конфликт между …

38. Новообразования младшего школьного возраста (Д.Б. Эльконин): самоконтроль, внутренний план действий, …

39. Новообразования подросткового возраста:
а) стремление к взрослости, самооценка, подчинение нормам жизни коллектива;
б) генеративность;
в) рефлексия, центрация, эгоцентризм;
г) мировоззрение, профессиональные интересы.

40. В ранней взрослости разрешается противоречие между близостью и …

41. Противоречие между генеративностью и стагнацией разрешается в … взрослости.

Ψ *Проверочный тест по теме «Об отклонениях в психическом развитии»*

1. Нормальное развитие характеризуется (исключите неправильный ответ):
а) системностью в развитии психики;
б) поэтапностью формирования психики ребенка;
в) формированием у ребенка непроизвольных психических функций;
г) наличием сензитивных периодов в развитии.

2. Закономерности аномального интеллектуального развития (исключите неправильный ответ):
а) крайне существенные трудности в формировании высших психических функций. Речь и мышление развиваются параллельно, почти не пересекаясь;
б) речь играет незначительную роль в умственном развитии;
в) развитие каждой из психических функций практически не зависит от остальных;
г) более медленный темп развития интеллекта.

3. Охарактеризуйте различия между социальной задержкой психического развития и педагогической запущенностью.

4. В случае … инфантилизма какая-то черта или несколько черт характера «незрелой» личности (слабоволие, лживость) резко «выпячиваются».

5. Классификация акцентуаций характера у подростков предложена ...
Акцентуации характера у взрослых изучал ...

6. Депривационной ситуацией называются такие обстоятельства жизни ребенка, когда существует возможность удовлетворения психических потребностей (исправьте ошибки в определении).

7. Развитие у ребенка социальных и коммуникативных умений и навыков – предупреждение депривации:
а) сенсорной;
б) эмоциональной;
в) коммуникативной;
г) социальной.

8. Противоречивые требования родителей; родители уделяют ребенку недостаточно эмоционального внимания – причина невроза:
а) страха;
б) навязчивых состояний;
в) школьного;
г) истерического.

9. Родители повышенно требовательны, не в меру принципиальны; в воспитании много обязательств и предписаний – это причина невроза:
а) страха;
б) навязчивых состояний;
в) школьного;
г) истерического.

10. Перегрузки, завышенные требования взрослых являются причиной невроза:
а) страха;
б) навязчивых состояний;
в) школьного;
г) истерического.

11. …. поведение связано с психической и физической зависимостью от эффекта вещества, занятия или взаимодействия.

12. У подростков суицидальные действия чаще носят … характер.

13. Подросткам свойственны два типа криминальной мотивации …

14. Детерминантами аддиктивного поведения у подростков являются (выберите правильные ответы):
а) стремление к бунту;
б) потребность упрочить свое положение в среде сверстников;
в) средства массовой информации;
г) преувеличение своих достоинств.

15. Если подросток подвержен влиянию преобладающего в группе мнения, отношения, действия и восприятия, это является предпосылкой:
а) аддиктивного поведения;
б) конформистского поведения;
в) нарцистического поведения;
г) аутистического поведения.

16 Чрезмерную любовь к себе, самолюбование, преувеличенное ощущение собственной значимости предполагает:
а) аддиктивное поведение;
б) конформистское поведение;
в) нарцистическое поведение;
г) аутистическое поведение.

17. Замкнутостью, отсутствием готовности к социальным контактам или интереса к другим, серьезными коммуникативными нарушениями, неспособностью устанавливать нормальные отношения характеризуется:
а) аддиктивное поведение;
б) конформистское поведение;
в) нарцистическое поведение;
г) аутистическое поведение.

18. К поведению, отклоняющемуся от норм психического здоровья, относят (выберите правильные ответы):
а) аддиктивное поведение;
б) конформистское поведение;
в) суицидальное поведение;
г) аутистическое поведение.

19. Поведение, противоречащее социальным, культурным и правовым нормам (выберите правильные ответы):
а) аддиктивное поведение;
б) делинквентное поведение;
в) суицидальное поведение;
г) аутистическое поведение.

20. Отклоняющееся от нормы поведение называют …

Ψ Проверочный тест по теме «Психическое развитие в младенческом и раннем возрасте»

1. Ребенок рождается с набором:
а) условных рефлексов;
б) безусловных рефлексов;
в) ориентировочных рефлексов.

2. У младенца развиваются быстрее:
а) зрение и слух;
б) телесные движения;
в) обоняние;
г) осязание.

3. Ведущая деятельность ребенка младенческого возраста:
а) предметная;
б) интимно-личностное общение;
в) эмоциональное общение со взрослым;
г) индивидуальная игра.

4. Когда движения рук младенца начинают приспосабливаться к особенностям захватываемого предмета, можно сказать, что движения:
а) приобретают предметный характер;
б) приобретают произвольный характер;
в) знаменуют переход к предметной деятельности;
г) становятся автономными.

5. Манипулирование – это:
а) действие с предметом в соответствии с его назначением;
б) игра с предметом;
в) изучение предмета;
г) бросание предмета.

6. Повторные движения у ребенка второго полугодия жизни свидетельствуют о формировании:
а) предметного характера движений;
б) внешних ориентировочных действий;
в) произвольных движений;
г) непроизвольных движений.

7. Основные этапы развития речи в младенчестве:
а) лепет, плач, эхолалия, первые слова;
б) плач, воркование, эхолалия, первые слова;
в) лепет, воркование, первые слова;
г) лепет, воркование, автономная речь, первые слова.

8. Комплекс оживления включает:
а) плач, двигательное оживление, вокализация;
б) сосредоточение, улыбка, двигательное оживление;
в) сосредоточение, появление улыбки, двигательное оживление, вокализация.

9. На фоне идентификации со взрослым в случае благоприятных отношений с ним в младенческом возрасте формируется базальное чувство:
а) стыда;
б) доверия;
в) любви;
г) радости.

10. Причинами боязни чужих людей у детей младенческого возраста являются:
а) незнакомая обстановка;
б) несформированность восприятия и памяти;
в) проявление инстинкта самосохранения;
г) формирование константности восприятия.

11. Ведущая деятельность ребенка раннего возраста:
а) ролевая игра;
б) общение со взрослыми;
в) предметная деятельность;
г) продуктивная деятельность.

12. Основные приобретения ребенка раннего возраста:
а) овладение телом, овладение речью, предметная деятельность;
б) потребность в признании, игра, полоролевая идентификация;
в) чувство доверия, овладение речью, игровая деятельность;
г) овладение речью, предметная деятельность, манипулирование.

13. В раннем возрасте ведущей психической функцией является:
а) восприятие;
б) память;
в) мышление;
г) воображение.

14. В раннем возрасте преобладают следующие виды памяти:
а) слуховая;
б) эмоциональная;
в) зрительная;
г) двигательная.

15. Автономная речь характерна:
а) для ребенка младенческого возраста;
б) для ребенка раннего возраста.

16. Для ребенка раннего возраста характерно мышление:
а) наглядно-образное;
б) наглядно-действенное;
в) словесно-логическое.

17. Основным направлением развития высших психических функций в раннем возрасте является:
а) их связь с темпераментом;
б) начало формирования их произвольности и опосредования речью;
в) предметность;
г) независимость друг от друга.

18. Основными признаками кризиса трех лет согласно Л.С. Выготскому являются:
а) нервозность, непослушание, самостоятельность, упрямство;
б) негативизм, строптивость, упрямство, своеволие;
в) самоутверждение, Эдипов комплекс, строптивость, негативизм;
г) гипобулические реакции, строптивость, упрямство, своеволие.

19. Кризис трех лет разрешается:
а) в общении со взрослым;
б) в игровой деятельности;
в) в предметной деятельности;
г) в общении со сверстниками.

20. Одиночные слова, используемые младенцем для выражения целого комплекса идей, называются:
а) полиномы;
б) полилоги;
в) холофразы;
г) парафразы.

Ψ Проверочный тест по теме «Психическое развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте»

1. Ведущая деятельность дошкольника:
а) ролевая игра;
б) предметная деятельность;
в) конструктивная игра;
г) общение со сверстниками.

2. Для младшего дошкольного возраста характерна в большей мере речь:
а) контекстная;
б) автономная;
в) объяснительная;
г) ситуативная.

3. Виды мышления, которые характерны для дошкольника:
а) наглядно-образное;
б) наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое;
в) наглядно-образное, наглядно-действенное;
г) наглядно-действенное.

4. Когда свойство воспринимаемого объекта частично совпадает с эталоном, выполняются действия:
а) моделирующие;
б) идентификации;
в) отнесения;
г) моторные.

5. Тенденция дошкольника сосредоточивать внимание на какой-либо одной стороне объекта, явления называется:
а) эгоцентризмом;
б) центрацией;
в) децентрацией;
г) необратимостью мышления.

6. Речь ребенка дошкольного возраста, возникающая во время игры и обращенная к самому себе, называется:
а) контекстной;
б) автономной;
в) объяснительной;
г) эгоцентрической.

7. Ведущей психической функцией в дошкольном возрасте становится:
а) воображение;
б) мышление;
в) память;
г) восприятие.

8. Умение жить чувствами других, которое формируется в дошкольном возрасте, называется:
а) центрация;
б) эмпатия;
в) эмоциональная децентрация;
г) аффектация.

9. Основной причиной детской лжи в дошкольном возрасте является:
а) неправильное воспитание;
б) выраженная потребность в признании;
в) развитие воображения;
г) желание «насолить» родителям.

10. Новообразования дошкольного возраста:
а) потребность в общении;
б) потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности;
в) предметная деятельность;
г) наглядно-действенное мышление.

11. Символическая функция – это…

12. Аффективно-защитная функция воображения заключается в том, что…

13. Ребенок начинает строить гипотезы типа «Это обязательно произойдет, если сделать то-то и то-то»:
а) в дошкольном возрасте;
б) в младшем школьном возрасте.

14. Вид психологической готовности к школе: заключается в способности принять на себя новую социальную роль, содержанием которой является новый круг обязанностей:
а) мотивационная;
б) волевая;
в) социальная;
г) социально-психологическая.

15. Под психологической готовностью к школе Г.С. Абрамова понимает:
а) осведомленность;
б) умение жить в коллективе;
в) глобальное переживание собственной ценности, любви ребенка к себе.

16. Причины кризиса 6 – 7 лет (Л.С. Выготский):
а) утрата детской наивности и непосредственности;
б) ранний переход к школьному обучению;
в) перестройка нервных процессов;
г) перестройка переживаний и потребностей.

17. Проявления кризиса 6 – 7 лет:
а) гипобулические реакции;
б) манерничанье, паясничанье, клоунада, капризность;
в) негативизм, строптивость, упрямство, своеволие;
г) протест-бунт.

18. У младших школьников лучше развита память:
а) механическая;
б) логическая;
в) произвольная;
г) долговременная.

19. Ведущая деятельность младшего школьника:
а) изучение собственной личности;
б) учебная;
в) игровая;
г) трудовая.

20. Основные новообразования младшего школьного возраста: произвольность, рефлексия, …

Ψ *Проверочный тест по теме «Психическое развитие в подростковом возрасте и в ранней юности»*

1. Границы подросткового возраста (Д.Б. Эльконин):
а) 11-12 – 14-15 лет;
б) 10 – 14 лет;
в) 12 – 16 лет.

2. Ведущая деятельность подростка (Д.Б. Эльконин):
а) самоутверждение;
б) общественно-полезная деятельность;
в) интимно-личностное общение;
г) общение в процессе учебной деятельности.

3. Основное новообразование подросткового возраста:
а) чувство взрослости;
б) чувство пола;
в) самостоятельность;
г) ответственность.

4. Основной причиной подросткового кризиса является:
а) постоянный контроль и опека взрослых;
б) рефлексия подростка на внутренний мир, постоянное недовольство собой;
в) кризис 13 лет – прямое отражение процесса созревания, он мало связан с особенностями воспитания.

5. Бескризисное развитие в подростковом возрасте:
а) невозможно;
б) возможно при правильном поведении взрослых, предоставлении подростку самостоятельности;
в) возможно лишь сгладить симптомы кризиса, либо кризис смещен во времени.

6. Дополните цитату «Самая основная из всех особенностей подросткового возраста состоит в несовпадении … точек созревания: … созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание … развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего … формирования». Кому принадлежат эти слова?

7. Суть кризиса 13 лет (Л.С. Выготский):
а) во внешних проявлениях;
б) в изменении отношений со взрослыми;
в) в глубоком качественном изменении процесса развития.

8. Память в подростковом возрасте развивается:
а) с преобладанием долговременной памяти над кратковременной;
б) с преобладанием механической памяти;
в) в направлении ее интеллектуализации;
г) в направлении ее экстериоризации.

9. Восприятие в подростковом возрасте:
а) становится ведущим психическим процессом;
б) расширяется;
в) становится сложным аналитико-синтетическим процессом;
г) становится высшим психическим процессом.

10. Причиной невнимательности подростка чаще всего является:
а) возрастная неустойчивость внимания;
б) гормональный взрыв;
в) преобладание возбуждения над торможением;
г) обилие впечатлений и переживаний.

11. У подростка начинает формироваться мышление высшего уровня:
а) теоретическое, логическое, индуктивное;
б) теоретическое, формальное, рефлексивное;
в) теоретическое, абстрактное, произвольное;
г) теоретическое, формальное, дедуктивное.

12. Причина чрезвычайной конформности, характерной для старшеклассников и подростков, в том, что…

13. Возрастные границы ранней юности:
а) 14 – 23 года;
б) 16 – 18 лет;
в) 14 – 15 – 18 лет.

14. Основное новообразование ранней юности:
а) мировоззрение;
б) персонализация;
в) самоопределение;
г) самоутверждение.

15. «Открытие Я» – это…

16. Ведущая деятельность в ранней юности:
а) учебно-профессиональная;
б) общественно полезная;
в) интимно-личностное общение;
г) общение в процессе учебной деятельности.

17. «Личный миф» – это…

18. Самой распространенной коммуникативной трудностью старшеклассников является:
а) бедный словарный запас;
б) застенчивость;
в) неразвитость навыков общения.

19. Психологическая готовность к вступлению во взрослую жизнь предполагает …

20. Старшеклассник часто действует в расчете на «воображаемую аудиторию», потому что…

Ψ *Проверочный тест по теме «Психическое развитие в зрелом возрасте»*

1. Зрелой называется личность, которой свойственны такие черты, как самостоятельность, …, самоактуализация.

2. Процесс развития зрелых людей определяется в первую очередь:
а) ведущей деятельностью;
б) физиологическими изменениями;
в) социальными ориентирами;
г) новообразованиями возраста.

3. Внутренняя возрастная диаграмма, «расписание жизни», сверяясь с которым мы определяем, насколько медленно или быстро мы продвигаемся вперед относительно социальных событий, – это…

4. Согласно периодизации Э. Эриксона выделяют *три стадии взрослости:* ранняя (… лет), средняя (… лет) и поздняя (более … лет).

5. Степень адаптации к требованиям среды, включая уровень интеллекта, способность к научению, чувства, мотивы, установки, определяет возраст:
а) биологический;
б) психологический;
в) достижений;
г) социальный.

6. Острота слуха начинает снижаться в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

7. Скелет утрачивает былую гибкость и начинает несколько сжиматься в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

8. Менопауза у женщин наступает в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

9. В поздней взрослости наблюдается снижение в первую очередь:
а) зрения и слуха;
б) вкусовой чувствительности;
в) обонятельной чувствительности;
г) тактильной чувствительности.

10. Вербально-логические функции могут возрастать вплоть:
а) до 30 лет;
б) до 40 лет;
в) до 45 лет;
г) до 50 лет.

11. Интеллектуальные функции, связанные с моторикой, снижаются в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

12. Функция внимания достигает наивысшего развития в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

13. «Кризис идентичности» соотносится с кризисом:
а) 17 – 18 лет;
б) 30 лет;
в) 40 лет;
г) 50 – 55 лет.

14. Личность испытывает состояние остановки, жизнь предстает перед ней в форме законченного образа, подлежащего созерцанию, – речь идет о кризисе:
а) 17 – 18 лет;
б) 30 лет;
в) 40 лет;
г) 50 – 55 лет.

15. Человек вносит в свою жизнь значительные изменения: начинает заниматься спортом, отказывается от вредных привычек, оставляет семью – это скорее характерно для кризиса:
а) 17 – 18 лет;
б) 30 лет;
в) 40 лет;
г) 50 – 55 лет.

16. Противоречие между близостью и изоляцией разрешается в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

17. Противоречие между генеративностью и поглощенностью собой разрешается в период:
а) ранней взрослости;
б) средней взрослости;
в) поздней взрослости.

18. Гендерные различия в развитии «Я-концепции» в период ранней взрослости, заключаются в том, что…

19. Особенности развития «Я-концепции» в период средней взрослости…

20. Кризис идентичности соотносится с кризисом:
а) 30 лет;
б) 40 лет;
в) 50 – 55 лет;
г) 17 – 18 лет.

21. Личность впервые испытывает состояние остановки. Жизнь предстает перед ней в форме законченного образа, который подлежит созерцанию, – это характерно для кризиса:
а) 17 – 18 лет
б) 30 лет;
в) 40 лет;
г) 50 – 55 лет.

22. Человек вносит в свою жизнь кардинальные изменения: перемена профессии и образа жизни, поиск нового партнера, развод; стремление сохранить молодость способствует отказу от вредных привычек, занятиям спортом – это скорее характерно для кризиса:
а) 17 – 18 лет;
б) 30 лет;
в) 40 лет;
г) 50 – 55 лет.

23. Задача – найти свое место в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя масштаб своей личности с новыми перспективами и ограничениями, которые человек увидел только теперь, – характерна для кризиса:
а) 17 – 18 лет;
б) 30 лет;
в) 40 лет;
г) 50 – 55 лет.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ
к зачету по возрастной и общей психологии

1. Понятие о методологии и методах психологической науки. Организация психологического исследования (этапы исследования).
2. Самосознание и «Я-концепция» личности.
3. Самооценка и уровень притязаний личности.
4. Психологическая защита личности.
5. Мотивационно-потребностная сфера личности.
6. Направленность личности.
7. Социализация личности (стадии процесса социализации, институты социализации, факторы и механизмы социализации).
8. Регуляция социального поведения.
9. Социальная установка и поведение.
10. Понятие развития, процессы и области развития. Понятие о развитии в фило- и онтогенезе. Закономерности и факторы развития.
11. Основные понятия и общие вопросы развития. Критическое и литическое развитие. Возрастные кризисы.
12. Проблема генотипической и средовой обусловленности.
13. Краткий обзор зарубежных теорий развития.
14. Культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского.
15. Различные подходы к периодизации возрастного развития. Периодизации развития З. Фрейда, Ж. Пиаже, Д. Эльконина и Э. Эриксона.
16. Понятия дисгармонического и гармонического развития. Норма и отклонения в развитии.
17. Основные категории аномальных детей, возможности их обучения и воспитания.
18. Дети с задержкой психического развития.
19. Психический инфантилизм. Формы психопатических отклонений.
20. Депривация и ее виды. Предупреждение депривации.
21. Невротические отклонения и их причины. Школьные неврозы и дидактогенные заболевания.
22. Девиантное поведение у подростков, его формы.
23. Общая характеристика развития ребенка в младенческом возрасте.
24. Общая характеристика развития ребенка в раннем возрасте.
25. Формирование личности в младенческом и раннем возрасте. Кризисы первого года и трех лет.

26. Особенности психосоциального развития в младенческом и раннем возрасте. Роль общения со взрослым в психическом развитии ребенка.
27. Социальная ситуация развития дошкольника. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника, предметная и конструктивная деятельность в дошкольном возрасте.
28. Развитие когнитивной сферы в дошкольном возрасте.
29. Развитие личности дошкольника. Развитие социального поведения.
30. Психологическая готовность к школе. Особенности начального периода обучения.
31. Развитие когнитивной сферы в младшем школьном возрасте.
32. Личностное и психосоциальное развитие в младшем школьном возрасте. Кризис 6 – 7 лет.
33. Основные виды деятельности младшего школьника.
34. Социальная ситуация развития современного подростка. Анатомо-физиологическая перестройка организма и ее влияние на весь процесс развития.
35. Чувство взрослости. Кризис подросткового возраста.
36. Личностное развитие в подростковом возрасте. Развитие самосознания подростка.
37. Взаимоотношения подростков со сверстниками и взрослыми.
38. Социальная ситуация развития старшеклассника.
39. Когнитивное развитие в ранней юности.
40. Развитие личности старшеклассника. Открытие «Я».
41. Взаимоотношения старшеклассников со взрослыми и сверстниками.
42. Учебная деятельность и развитие познавательной сферы подростков и старшеклассников.
43. Жизненные планы. Профессиональное самоопределение в ранней юности.
44. Понятие «зрелая личность». Особенности физического развития в различные периоды зрелости.
45. Когнитивные особенности человека в ранней, средней и поздней взрослости.
46. Психосоциальное развитие в ранней, средней и поздней взрослости. Кризисы зрелого возраста.

ЗАДАЧИ И УПРАЖНЕНИЯ
по возрастной психологии

К теме «Психическое развитие в младенческом и раннем возрасте»

1. Ученые утверждают, что новорожденный, находясь в состоянии голодного возбуждения, успокаивается, если слышит спокойное сердцебиение матери, записанное на магнитофон.

Назовите причину данного явления.

2. Обычно у новорожденного наблюдается многообразие движений ручками, ножками, головкой, всем телом.

Объясните это явление.

Как в этом случае должна мама одевать малыша?

3. Жене 1 год. Она ходит, держась за мамину руку, а самостоятельно ходить отказывается.

Что должны делать родители, чтобы помочь малышу преодолеть страхи, связанные с его первыми шагами (напряжением, потерей равновесия, падениями)?

4. Что должны делать родители, чтобы расширить самостоятельность ребенка при общении его с внешним предметным миром?

5. Проанализируйте взаимосвязь кинестезии, осязания и зрения в развитии мышечного чувства при овладении ходьбой.

В процессе каких действий мышечное чувство становится мерой отсчета расстояния и положения предметов в пространстве?

Как ребенок осваивает правильность направления и удаленность предметов в пространстве?

6. Проанализируйте процесс перехода от свободного манипулирования с предметами к предметной деятельности у ребенка раннего возраста при освоении им предметного мира.

7. Студентка, наблюдая за действиями детей с игрушками в группах детей второго и третьего года жизни, отметила:

Сережа (1 год 1 мес.), играя разными игрушками, действует примерно одинаково: стучит, катит, тащит, сжимает их и т. д.;

Катя (2 года 1 мес.), играя теми же игрушками, действует по-другому: куклу – качает, машинку – везет, карандашом – рисует и т. д.

Как называются действия с игрушками Сережи и Кати? В чем их различие?

Какова последовательность овладения детьми раннего возраста предметными действиями?

8. Какие из приведенных ниже действий называют «соотносящими», а какие «орудийными»?

Действия детей:

а) нанизывание колец пирамидки;

б) закрывание коробки крышкой;

в) манипулирование молотком;

г) складывание матрешки;

д) действие ложкой.

Придумайте по 4 – 5 *соотносящих и орудийных действий.*

9. Педагоги считают, что у детей раннего возраста не должно быть большого разнообразия игрушек.

Как организовать предметную деятельность детей при малом количестве игрушек?

10. Как организовать предметную деятельность ребенка, чтобы заложить в ней основы новых видов деятельности?

11. Мише (1 год 3 мес.) еще трудно даются слова, и он часто прибегает к жестам. Мать, поняв, что он хочет, тут же выполняет его желание.

Влияет ли быстрое удовлетворение потребностей ребенка на развитие его речи?

12. Миша (2 года 5 мес.) в своей семье слышит много сказок, рассказов, разговоров на разные темы. Мама считает, что это необходимо для его психического развития. Коля (2 года 5 мес.) в своей семье, наоборот, мало слышит, но много видит. Мама ему постоянно покупает книжки с картинками. Вместе они рассматривают их, любуясь красивыми рисунками.

Что недоучитывают мама Миши и мама Коли?

13. Родители Кати (2 года 5 мес.) работают и учатся на вечернем отделении института. Так как на воспитание дочери времени не остается, решено было отвезти Катю к бабушке в деревню.

Через год, когда дочь вернулась домой, родители обнаружили у нее неправильное произношение.

Чем объяснить подобное явление?

В каком возрасте наблюдается сензитивность к развитию речи?

14. Лена (3 года) поет песенку «Елочка». Вместо «мороз снежком укутывал» она произносит «мороз мешком укутывал».

Наташа (2 года 10 мес.) поет эту песенку так: «Порою волк, сердитый волк с лисою пробегал» (вместо «рысцою пробегал»).

Закономерно ли это явление для детей раннего возраста? Дайте психологический анализ причин искажения слов. Как поступать взрослым в этих ситуациях?

15. Саша (2 года 11 мес.) услышал, как папа сказал: «Работу закончил, гвозди забил молотком». Помолчав немного, мальчик произнес: «А я насыпаю песок лопатком».

С чем связаны словоизменения в речи детей?

Как следует поступать родителям в подобных ситуациях?

16. Мама, одевая Диму (1 год 1 мес.), говорит: «Сейчас наденем рубашечку. Где рубашечка? Подай ее мне. Дай мне колготки. Принеси мне сандалики» и т. д. Дима, хотя и медленно, но выполняет указания мамы...

Согласны ли вы с тем, как поступает мама? О воспитании каких сторон речи заботится мама? Как вы полагаете, охотно ли Дима будет одеваться?

17. Определите примерный возраст детей по их речевым действиям:

Миша, показывая на платье мамы, говорит: «Мама»; Леша, собираясь на прогулку, говорит: «Тухи, касие, де?»; Витя, рассматривая книжку с картинками, говорит: «Матик сегу бух!».

18. Проводился эксперимент. Перед детьми двух групп (1 год 6 мес. – 2 года 6 мес.) ставилось два бумажных колпака: красный и синий. Под красным колпаком пряталась конфета. Ребенок должен был ее найти. Места колпаков все время менялись.

Когда дети первой группы находили конфету, то взрослый называл цвет колпака – «красный». Детям второй группы цвет колпака не называли.

Выяснилось, что детям первой группы нужно было всего 8 – 10 повторений, а детям второй группы – 70 – 80 повторений для того, чтобы отличить сигнальный признак колпака: красный цвет.

Какой вывод можно сделать на основании этого эксперимента?

19. Папа принес Диме (2 года 3 мес.) цветные карандаши. Дима стал рисовать, но у него ничего не получалось. Он сжимал карандаш в руке, линии выходили слабые, и на рисунке никак не появлялась елка, которую мальчик решил нарисовать.

Мама сказала, что сыну еще рано рисовать. Но папа настойчиво вкладывал карандаш в руку Диме и водил им по бумаге. «Давай сначала вместе нарисуем, а потом и у тебя получится», – сказал папа.

Мальчик полюбил рисовать и с нетерпением ждал папу с работы, чтобы вместе с ним заняться любимым делом.

Проанализируйте поведение родителей и укажите, кто из них прав и почему.

Проанализируйте действия папы с точки зрения теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития».

20. Мама двухлетней Нади, мотивируя тем, что дочка не может выговорить слово *оранжевый,* называла ей все предметы желтого и оранжевого цвета одним словом – *желтый*.

Мама двухлетней Тамары старалась своей дочке, как ни трудно было девочке в произношении, называть правильно все цвета.

Кто из мам поступал правильно и почему?

Какие цвета должны знать дети в дошкольном возрасте?

21. Дети начинают различать цвета как отличительные признаки предметов и явлений.

Как взрослый должен использовать отличительные признаки предмета или явления для обучения ребенка различению цветов?

22. На одном из родительских собраний мама рассказала о поведении ребенка дома.

Миша (2 года 2 мес.) ни минуты не сидит на месте: дашь ему карандаш и бумагу – он немного порисует и бросит под стол, схватит машинку, повозит ее и тоже бросает. Побегав по комнате, он тут же карабкается на стул, затем на диван и т. д.

Чем объяснить быструю смену действий Миши? Что можно посоветовать маме?

23. Коля (2 года 5 мес.) охотно играет с такими игрушками, как пирамидка, матрешка, вкладыши.

Мама, знакомя сына с пирамидкой, научила его различать кольца по величине, цвету, учила правильно нанизывать кольца. Научившись играть с

пирамидкой, Коля так же охотно играет с вкладышами. Он активен, эмоционален, радостен, произносит слова *больше, меньше, равно* и т. д. в соответствии с действием.

А в семье Светы (2 года 8 мес.) подобные игрушки даются все сразу. Девочка в первый момент реагирует активно, но быстро теряет интерес к игрушке.

В чем причина разного отношения детей к одинаковым игрушкам? Дайте психологическое обоснование действиям Колиной мамы.

К теме «Психическое развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте»

1. В приведенных ниже ситуациях определите, у кого из детей скорее сформируется игра как деятельность.

Лена (3 года 5 мес.) под руководством мамы учится одевать и раздевать куклу, укачивать и укладывать ее в кроватку. Девочка точно выполняет эти действия, но только по указанию мамы и в ее присутствии.

Мама Нины (3 года 6 мес.), показывая девочке способы действий с куклой, обращает внимание дочери на то, какая мама заботливая, добрая, внимательная, как любит свою дочку. Она говорит, что так поступают все мамы.

Предлагая Нине поиграть одной, она просит дочь уложить куклу в постель, как это делает заботливая мама.

Проанализируйте следующие суждения с точки зрения развития личности ребенка:

а) «девочка потому «становится мамой», что у нее в руках кукла»;

б) «девочка потому берет куклу, что ей хочется быть «как мама».

Какое суждение является правильным?

2. Петя (2 года 7 мес.) много болел, подолгу находился в больнице, практически не разговаривал.

В дальнейшем маме пришлось потратить много сил для того, чтобы Петя нормально говорил.

Назовите основную причину трудного усвоения речи Петей.

3. Исследователи отмечают, что если глухонемых детей начинать обучать речи после трех лет, то возникает отставание во многих видах деятельности и в развитии психических процессов: не возникает сюжетно-ролевая игра, задерживается развитие восприятия и мышления.

Проанализируйте развитие речи глухонемого ребенка. Как устранить недостатки в развитии речи ребенка? Раскройте взаимосвязь речи с другими сторонами психики ребенка (психические процессы, свойства, состояния).

4. Известно, что игры дошкольников по содержанию, структуре и организации постепенно изменяются.

Однако замечено, что некоторые дети старшего дошкольного возраста, недавно поступившие в детский сад, играют порой более примитивно, чем младшие по возрасту дети, которые посещали детский сад давно.

Чем можно объяснить такое явление? Дайте психологическое обоснование.

5. Мама Тамары (5 лет 9 мес.) хотела, чтобы ее дочь много знала и умела. Она решила заниматься с дочкой систематически. Мама многократно показывала ей, как класть кубики, чтобы построить дом. Рисование сводилось к копированию рисунков, сделанных самой мамой. Даже в игре дочери навязывались определенные действия.

Проанализируйте методы воспитания мамы.

6. Студентка педагогического училища выполняла курсовую работу на тему «Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста». Она отметила, что в старшей группе было много детей, которые, собираясь на прогулку, забывали, в какой последовательности надевать вещи. Их родители (и воспитатели тоже) считали, что эти дети или лентяи, или невнимательные. Взрослые обычно торопили детей, собиравшихся идти гулять.

Студентка предложила следующее. Она нарисовала каждую вещь и на большом плакате расположила картинки в определенной последовательности. Ситуация с одеванием детей резко изменилась в лучшую сторону.

Почему внесение плаката с рисунками дало такой положительный эффект?

7. *Проанализируйте суждения*: через послушание ребенок овладевает собственным поведением; овладение действиями развивает послушание.

8. Во время занятия по развитию речи с детьми 6 лет воспитателю необходимо было познакомить их со свойствами разных сортов бумаги. Педагог предложил детям поэкспериментировать, предоставив для этого различные сорта бумаги, тазик с водой и др.

Какие факторы психического развития детей были задействованы воспитателем?

Какую цель преследовал воспитатель, ставя детей в положение экспериментаторов? Дайте психологический анализ.

9. Разговор двух мам. Одна из них с тревогой говорит: «Я слышала, что к 6 годам у ребенка пробуждается интерес к учению. Некоторые дети уже в 5 лет читают. Я все жду, жду, а у моего Васи ни интереса, ни желания учиться не появилось, хотя ему скоро идти в школу».

Какой фактор, влияющий на психическое развитие ребенка, не был использован мамой?

10. Света (6 лет) длительное время проводит в больнице: она вынуждена все время находиться в лежачем положении.

Повлияет ли длительное неподвижное положение девочки на ее умственное развитие?

Как организовать жизнь Светы, чтобы обеспечить ей нормальное развитие?

11. Известно, что в развитии ребенка большую роль играет пример родителей, которым дети подражают.

Почему иногда у трудолюбивых и деятельных родителей вырастают ленивые и пассивные дети?

Назовите возможные причины.

12. После посещения вместе с отцом зоопарка братья-близнецы Саша и Сережа (6 лет) начали спорить о количестве обезьян, сидевших в клетке.

За помощью они обратились к отцу, который удивился тому, что мальчики придали этому большое значение. Мама тихо заметила отцу: «Раз ты отправляешься с детьми на прогулку, то внимательнее относись к их переживаниям и впечатлениям».

Родители вторично пошли в зоопарк. Там взрослые соответствующими вопросами пробуждали у детей интерес к окружающему, развивали наблюдательность сыновей.

Проанализируйте действия папы и мамы в данной ситуации.

13. Существует мнение, что на основании фактов, связанных с психологическими особенностями детей разного возраста, полученных в результате наблюдений за малышами, чтения художественной литературы, просмотра кинофильмов и др., можно разобраться в детской психологии.

Правомерны ли такие суждения?

Будут ли равнозначны факты, добытые в процессе жизненного опыта человека, и факты, полученные в результате исследований.

14. Воспитатель обратил внимание на то, что Саша и Миша (5 лет) всегда гуляют и играют вместе. Это удивило педагога, так как в характерах обоих мальчиков не было заметно ничего общего. Воспитатель решил выяснить, на чем основана дружба мальчиков.

Какими методами воспользуется педагог, чтобы выяснить это? Подготовьте материалы для проведения исследований.

15. Во время своих наблюдений студентка зафиксировала следующий факт: «Саша (2 года 5 мес.) ударил Витю (2 года 3 мес.), когда тот разрушил его постройку».

Может ли воспитатель причину агрессивного поведения детей видеть только в их отрицательных чертах характера или недостатках семейного воспитания?

Назовите возможные причины агрессивного поведения обоих мальчиков.

16. Во время своих наблюдений студентка записала: «Саша (5 лет) внимательно слушал объяснения воспитателя. Об этом, казалось, свидетельствовала его поза: он смотрел на воспитателя, не отвлекаясь. Однако когда его спросили, он ответил неправильно».

Всегда ли по внешнему виду можно судить о протекающих психических процессах ребенка?

17. Место, занимаемое дошкольником (ребенком от 3 до 7 лет) среди окружающих людей, существенно отличается от того, которое характерно для ребенка раннего возраста.

Назовите особенности социальной ситуации развития дошкольника и приведите примеры из литературы и собственных наблюдений.

18. В каждой из приведенных ниже ситуаций показаны основные особенности внутренней позиции дошкольника.

Каково содержание мотивов поведения дошкольника?

Как влияет на развитие личности ребенка его общение со сверстниками и взрослыми?

Дети старшей группы детского сада играли в игру «Гараж». Саша и Андрей захотели быть начальниками. Назревал конфликт.

Воспитатель пришел им на помощь: «В вашем гараже много разных машин и одному начальнику трудно будет справиться с работой. В гараже должны быть инженеры, механики, автослесари, водители».

Андрей согласился быть инженером, а Саша – начальником, к ним присоединились и другие дети. Играли все дружно, заинтересованно и ответственно относясь к выбранной роли.

Мама моет посуду. Маша (4 года) стоит рядом, наблюдает, а затем обращается к маме: «Я смогу так же вымыть посуду. Разреши мне».

Докажите, что игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста.

В каких видах деятельности происходит психическое развитие дошкольника?

Элементы каких видов деятельности начинают формироваться в игре?

19. В дошкольном возрасте игра – ведущий вид деятельности ребенка. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в нее разное содержание.

Что составляет основное содержание сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте?

Из возможных ответов выберите главный:

а) освоение свойств предметов и действий с ними;

б) подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли;

в) воспроизведение отношений между людьми;

г) высвобождение лишней энергии ребенка;

д) получение удовольствия.

20. Дети играли в игру «Не замочи ноги». Надо было перейти болото, используя специальные дощечки. Не у всех ребят получалось хорошо. Особенно не получалось у Вити. Он всегда приходил последним, что его очень огорчало.

Воспитатель сказал, что этому можно научиться, если очень постараться. Витя дома попросил папу научить его хорошо прыгать.

Проанализируйте действия воспитателя.

21. Дети старшей группы играли в игру «Моряки». Климу надоело играть, и он захотел выйти из игры.

Воспитатель предложил Климу спросить разрешение у капитана.

– Товарищ капитан, – обратился Клим к товарищу в роли капитана, – разрешите мне уйти с корабля?

Саша твердым голосом ответил: «Запрещаю!». Клим беспрекословно повиновался ему и сошел с корабля на берег вместе с другими только тогда, когда корабль вернулся из плавания.

Какие качества личности формируются у детей в данной игре?

22. Дети играли в игру «Магазин».

Около продавца выстроилась очередь. Интересно было наблюдать за поведением детей в очереди.

Таня захотела стать старушкой. Она надела платок, взяла палочку в руку, сгорбилась и сказала:

– Я бабушка.

Витя, не хотевший никого пропускать, спросил:

– Старенькая, да?

– Конечно, бабушки всегда старенькие, – ответила Таня.

– Ну, тогда становись впереди меня. Бабушек надо пропускать, я знаю, – рассудительно заметил Витя.

Воспитатель похвалил мальчика: «Молодец, Витя, хорошо поступил».

Какие качества личности воспитываются у детей в приведенном примере?

Проанализируйте действия воспитателя.

23. Перед началом игры, по условию которой надо было разбиться на пары, воспитатель поставил Нину в пару с новой девочкой Аней и шепнул ей, что Аня робеет и надо ей помочь, так как она плохо знает игру. Нина встала в пару с Аней и стала старательно выполнять правила игры, показывая новенькой необходимые движения.

Воспитатель похвалил Нину. На другой день в играх Аня старалась выполнить игровые действия так же хорошо, как Нина.

Какие качества личности воспитываются у детей в данной ситуации? Проанализируйте действия воспитателя.

24. Саша (6 лет), участвуя в коллективных играх в группе, всегда был капитаном. В этой роли он грубо разговаривал, кричал на «матросов».

Дети вместе с воспитателем сказали ему, что капитан так не должен поступать, и отказались предлагать ему эту роль.

Несколько дней Саша в «моряков» не играл, так как матросом быть не хотел, а капитаном его не выбирали. Но ему очень хотелось быть капитаном: стоять в фуражке у штурвала, смотреть в бинокль и командовать. Это желание было настолько велико, что Саша стал следить за собой, сдержи-

вать себя, внимательно относиться к товарищам. Дети, заметив, как Саша изменился, стали поручать ему роль капитана.

Саша старательно выполнял игровые роли, за что ребята стали чаще звать его в игры.

Какая важная потребность формируется у Саши в данной игре? Проанализируйте действия воспитателя.

25. Предлагаем запись двух игр детей на одну тему.

1. Игра в «магазин». Наташа отправляется за покупками в магазин. Берет сумку и говорит: «Пойду куплю хлеб, молоко, колбасу».

2. Игра в «магазин». Играют Саша, Маша, Сережа, Катя, Алеша, Света, Нина. У каждого своя роль. Двое – продавцы, один – кассир, один – принимает товар, двое – сгружают его, покупатель – Нина. Она выбирает продукты, платит деньги, складывает покупки в сумку.

Определите возраст детей, назовите основные признаки, по которым вы определили возраст детей.

26. Родители не должны обрушивать на ребенка реплик типа: «Ты не сможешь этого сделать»; «Ты не знаешь этого»; «У тебя ничего не получится»; «Не мешай мне пустыми вопросами» и т. д.

Почему родители не должны так поступать? Дайте психологическое обоснование.

27. Случается, что ребенок, спускаясь по лестнице, прыгает по ступенькам или бежит по ним.

Если мама, желая остановить его, говорит: «Не прыгай», «Не бегай – упадешь», то в ответ ребенок говорит: «Я не упаду». Несмотря на замечания, он продолжает прыгать дальше.

Почему ребенок ведет себя подобным образом? Дайте психологическое обоснование.

28. Проводился эксперимент «Загадочная коробка». Исследователи проверяли выполнение требований взрослого. Детям ставилась задача: не заглядывать в оставленную без присмотра коробку.

В эксперименте было установлено три типа поведения детей в данной ситуации: дисциплинированный правдивый; недисциплинированный правдивый; недисциплинированный неправдивый.

Опишите поведение детей каждого типа. Каков прогноз их поведения в будущем?

29. Петя (6 лет) играл с мячом в комнате и разбил вазу. Когда мама вечером стала спрашивать, кто это сделал, Петя сказал, что это сделал Саша, его младший брат. Мама стала укорять сына, говорить, что он лжет.

Назовите основную причину Петиной лжи.

Какие ошибки в воспитании сына были допущены мамой и что можно ей посоветовать?

30. Шестилетняя Лена, пришедшая в старшую группу детского сада, была нескладной, несобранной девочкой, у которой ничего не выходило.

Спустя несколько дней воспитатель поручил Лене и двум девочкам убирать в кукольном уголке. У Лены не все хорошо получалось, но другие девочки были более умелыми, поэтому все задание в целом было выполнено хорошо.

На восклицание воспитателя: «Как красиво расставлены игрушки!», – Лена поспешила первой сказать: «Это я так хорошо сделала!».

Чем вызвана ложь Лены?

Какие ошибки были допущены в домашнем воспитании Лены? Как их можно исправить?

31. Вова (6 лет) помог маленькой девочке завязать шарфик. Когда его спросили, не сестренка ли она ему, он ответил, что нет. И добавил, что она маленькая, а маленьким надо помогать.

Какое нравственное чувство проявилось у Вовы?

32. Среди родителей бытует мнение, что дошкольников надо ограждать от сложных переживаний, связанных с болезнью близких, жестокостью, несправедливостью и другими жизненными трудностями. Ребенок не должен переживать чувство страха.

Правы ли родители, которые приходят в отчаяние по малейшему поводу, грозящему, по их мнению, опасностью ребенку?

33. Охарактеризуйте основное противоречие между ведущим значением игры в психическом развитии детей 6 лет и формированием у них учебной деятельности. Приведите примеры.

34. Раскройте противоречие между преобладанием у старшего дошкольника образных форм познания (воображение и образное мышление) и необходимостью овладеть логическими формами мышления. Приведите примеры.

35. Раскройте противоречие между направленностью на результат деятельности и вниманием к способу достижения этого результата, необходимостью выполнения учебных заданий. Приведите примеры.

36. Накануне 1 сентября Мише исполнилось 5 лет 11 месяцев. Он в школу не пошел и остался в детском саду. Вите и Васе исполнилось 6 лет, и они пошли в школу.

Все мальчики одинаково развивались.

Через год было проведено повторное обследование этих детей. Оно выявило, что развитие Вити и Васи, обучавшихся в школе, было значительно выше, чем Миши, который продолжал посещать детский сад. При сравнении психического развития мальчиков, посещавших школу, более высокие показатели развития были обнаружены у Вити.

Назовите возможные причины разного психического развития этих мальчиков при условии, что они не болели и их физическое развитие было примерно одинаковым.

37. Некоторые родители считают, что в первом классе учиться трудно, поэтому следует готовить ребенка к учебе в школе, т. е. учить его читать и считать.

Приведем отрывок из письма одной мамы: «Помогите мне, посоветуйте, как заставить моего сына научиться читать и считать. Что только я ни делала, ничего у меня не получается. Как будто бы и начал складывать слова, но кажущийся успех оказался кратковременным. Как же мой сын будет учиться в школе?».

Оправданы ли волнения матери?

В чем заключается подготовка детей к обучению в школе?

Молодые родители так представили своего сына Ваню учительнице первого класса: «Вот наш мальчик. Он очень способный, веселый. Он умеет петь, танцевать, знает много стихов».

Такая рекомендация насторожила опытного педагога. И не случайно. На первых же занятиях Ваня не проявил успехов в учении, хотя и старался. Мальчик загрустил и стал проситься домой. Школу он стал посещать неохотно.

Почему Ваня не проявил своих способностей в учении? Как должны были поступить педагог и родители?

39. Сережа (6 лет 5 мес.) учится в первом классе. Он сообщает маме: «Саша теперь у нас не главный».

– А когда он был главным? – удивилась мама.

– В детском саду. Он умел хорошо бегать, прыгать и падать, когда мы играли.

– А теперь он не умеет этого делать?

– Мама, как ты не понимаешь? Умеет, конечно, но теперь это не главное!

– А что же теперь главное?

– Теперь главное, как ты учишься.

Как изменилось содержание отношений детей между собой в школе по сравнению с детским садом? Дайте психологическое обоснование. Раскройте особенности общения детей друг с другом в школе.

40. Таня (6 лет 4 мес.) учится в первом классе. Ей трудно дается учеба, особенно чтение.

Дома мама усаживает ее за стол и начинает спрашивать: «Как называется эта буква?», «Что здесь написано?». Девочка молчит.

– Ну вот, ничего не знаешь! На, учи сама! – И мама уходит по своим делам на кухню. Через некоторое время возвращается и проверяет. Улучшений в чтении нет.

– Сегодня гулять не пойдешь, будешь читать!

Дайте психологическое обоснование характеру общения мамы с дочкой.

Как построить общение родителей с детьми, начавшими обучение в школе и столкнувшимися с первыми трудностями в учении?

41. Бабушка одного мальчика активно настаивала на том, чтобы ее внука не брали на прогулку, отстранили от участия в играх, так как у него слабое сердце. Она говорила, что ее внук умеет читать, писать, считать, что учиться ему будет легко.

Сможет ли мальчик успешно учиться в школе? Какую работу необходимо проводить с родителями?

42. Сережа был довольно развитым мальчиком. К моменту поступления в школу он мог читать, знал много стихов. Несмотря на то, что Сережа пошел в школу с большой радостью, с первых дней учебы он стал нарушать школьную дисциплину: вертелся на уроках, не слушал объяснений учителя.

Пока домашние задания представляли для него какой-то интерес и новизну, он, хотя и недостаточно аккуратно, но выполнял их. Но как только Сережа стал обнаруживать трудности в обучении, преодоление которых требовало систематических занятий, волевых усилий, мальчик стал получать плохие отметки.

Что послужило причиной неуспехов Сережи в школе? Как помочь мальчику хорошо учиться?

43. Женя (6 лет) был активным, любознательным мальчиком. В детском саду он быстро усваивал содержание занятий, любил читать, был очень общительным, но в то же время невнимательным и неусидчивым.

В первом классе на уроке он часто отвлекался, не слушал объяснений учителя и ответов товарищей, поэтому часто получал замечания, на что реагировал болезненно.

Какие качества личности не были сформированы у Жени? Как помочь мальчику учиться?

44. Коля (6 лет) – неорганизованный мальчик. Он небрежно одет и вообще неряшлив. Неловок в движениях, медлителен, часто нарушает правила. Рисунки его грязные и небрежные. Внешне очень равнодушен к замечаниям воспитателя.

Предположите, какое место в классе займет Коля, каковы будут его успехи в учении и почему. Как можно помочь Коле?

45. Прочтите две характеристики, данные воспитателем детского сада детям старшей группы:

1. «Коля с необыкновенно развитым чувством ответственности. Очень трудолюбив. Дома он помогает маме: моет посуду, убирает в комнате, ходит в магазин. Но он не знает ни стихов, ни сказок, плохо рисует».

2. «Миша растет слабым мальчиком. К физическим упражнениям равнодушен. Часто болеет, говорить начал поздно. Родители оберегают его от каких-либо дел, поручений. Занятий с ним проводят мало, так как Миша скоро устает и отвлекается. Занятия с ним прекращают сразу, как только замечают, что он устал. Речь его недостаточно развита, к тому же он плохо выговаривает некоторые слова».

Подумайте и скажите, как будут учиться в школе Коля и Миша. Дайте психологическое обоснование своему ответу.

46. Мама шестилетнего мальчика обеспокоено рассказывала: «Моему сыну скоро идти в школу. Я ему читаю, рассказываю. Мы ходим в музеи, но меня беспокоит отсутствие у него любознательности. Ни разу он не разломал игрушку, чтобы выяснить, что внутри, не задал никаких вопросов. Как же он будет учиться в школе?»

Права ли мама в своих волнениях? Что можно ей посоветовать?

47. Приведем рассказ другой мамы: «Моей дочери 6 лет. С 2 лет она находится в обществе детей, но все равно очень робкая, несмелая, застенчивая. На занятиях, как говорит воспитатель, активности не проявляет, а на

физкультурных занятиях сбивает всех с ритма, если ей предлагают вести колонну детей. От сверстников старается держаться подальше».

Назовите причины такого поведения девочки. Что можно рекомендовать маме?

48. Петя ходит в подготовительную к школе группу. Воспитатель иногда хвалит его, но мама Пети постоянно недовольна им. Мальчик все делает медленно, неуверенно. Мама считает, что он ленится. Она начала учить его читать и писать (он пишет в тетради), заставляя, если плохо получается, переделывать. Петя то и дело говорит: «Я не умею, у меня не получается», «Я лучше буду играть». Мама недоумевает: «Но сколько же можно играть? А может быть, его надо больше хвалить? Но за что?»

Назовите причины, вызывающие у Пети нежелание учиться. Какие ошибки часто допускают взрослые?

49. Мама шестилетней девочки рассказывает: «У меня растет дочь Оксана. Скоро она пойдет в школу. В детском саду о ней хорошо отзываются: активная, развитая, послушная. Но мы с мужем заметили: Оксана старается всегда быть первой и этой цели добивается не лучшими средствами. Мы объясняем ей, что первой хорошо быть, если достигаешь этого честно. Как помочь дочери научиться считаться с другими? Думаем, в школьном коллективе ей может быть нелегко».

Права ли мама в своих волнениях? Что можно посоветовать маме?

50. Таня в детском саду считалась умной девочкой, родители с гордостью показывали все ее рисунки. Она рано научилась читать и писать. А в школе все пошло не так. Не хвалят, часто плохие отметки.

Назовите причины изменения отношения к Тане в школе. Что можно посоветовать родителям Тани?

51. «Как определить, готов ли ребенок к школе? Тем более сейчас, когда можно отдавать его и в 6, и в 7 лет. Я хотела бы отдать своего шестилетнего сына в школу, но мне не советуют воспитатели. Да и сын не изъявляет большого желания учиться», – огорчается мама будущего школьника. Такие вопросы задают многие родители.

Как определить психологическую готовность детей к обучению в школе?

Можно ли предвидеть, как ребенок будет учиться?

52. «У моего сына замедленная реакция на все. Мне кажется, что он «спит на ходу», все делает медленно, долго зашнуровывает ботинки, вяло ест. На него постоянно жалуется воспитатель, да и меня это раздражает, особенно когда я спешу. Но я вижу, когда он играет, то становится совсем другим. А если его не торопить, то он успешно со всем справляется. Но как же он будет учиться в школе?» – обеспокоено спрашивает мама шестилетнего мальчика.

Назовите причины такого поведения ребенка.

С какими трудностями ребенок встретится в школе?

53. Витя (6 лет) в начале обучения в школе с трудом усваивал процесс письма. Его навыки письма очень медленно развивались.

Мама, расспрашивая сына о школе, узнала, что он порой не слышит, что говорит учительница, часто не знает, что задано на дом.

С чем может быть связано это явление? Как помочь Вите?

54. Учительница первого класса, работая с шестилетними детьми, старалась активизировать учебную деятельность учащихся на уроке. Она стремилась, чтобы ее уроки проходили живо, эмоционально. Когда кто-то из учащихся тянул время с ответом, она нетерпеливо прерывала его и спрашивала других.

Постепенно класс разделился на очень активных, быстрых учеников и пассивных, медлительных. Среди пассивных оказался шестилетний Петя, который нередко заикался во время ответа. Учительница мгновенно делала выводы: «Садись, не выучил!».

Раньше Петя посещал логопедическую группу детского сада. В школе заикание у Пети усилилось.

Проанализируйте данную ситуацию. Дайте оценку взаимоотношений в системе «ребенок – учитель».

55. Когда Пете было 3 года, ему нравилось рисовать. Он выводил замысловатые, непонятные фигурки, но в то время интерес мальчика к рисованию не был поддержан взрослыми.

Сейчас Пете 6 лет. Он посещает старшую группу детского сада, в которую пришел новый воспитатель, уделяющий много времени рисованию.

Несмотря на тактичный подход воспитателя, Петя понял, что его рисунки – самые плохие в группе. Будучи самолюбивым мальчиком, он пытался рисовать лучше, но у него ничего не получалось. В результате

мальчик стал избегать занятий вообще. Изменилось его отношение и к детскому саду.

Как скажется недостаточность развития двигательных навыков мальчика на его учении в школе?

56. Иру воспитывала бабушка. Росла девочка послушной, но очень робкой, у нее не было подруг. Ира любила играть одна, бабушке это нравилось.

Когда Ире исполнилось 6 лет, родители забрали ее у бабушки. Иногда отец просил рассказать стихотворение, решить несложные, на его взгляд, задачи. Ира неуверенно отвечала, ошибалась, а отец сердился на нее: «Как же ты будешь учиться в школе? Тебе будут ставить двойки!»

С тревогой девочка ждала первого школьного дня. Ей не хотелось идти в школу. Результаты сказались быстро. Через неделю Ира отказалась идти в школу.

Проанализируйте психическое состояние девочки.

Как должны поступить педагог и родители, чтобы пробудить у нее желание учиться?

57. «Наш Павлик быстро и рано научился говорить. Мы поощряли это. Детский сад он не посещал. Сейчас ему 6 лет. У него хорошо развита речь. Правда, он не рисует, не лепит, как все дети в детском саду, да он и не стремится к этому. И мы не поощряли. Считаем, что он будет хорошо учиться, ведь он так по-взрослому рассуждает!».

Оцените семейное воспитание Павлика.

Можно ли предвидеть результаты учения Павлика?

К теме «Психическое развитие в подростковом возрасте и в ранней юности»

1. В одном из исследований учащихся 4, 6 и 8 классов просили описать себя двадцатью словами и предложениями. Оказалось, что описания учащихся одного и того же возраста однотипны. Приведем некоторые обобщения:

а) учащиеся преимущественно определяют себя через положение, которое они занимают в семье и школе, а также через описание некоторых особенностей своего поведения и тех вещей, животных, которыми владеют;

б) учащиеся основное внимание обращают на особенности своей внешности, поведения и на отношения со сверстниками противоположного пола;

в) учащиеся фиксируют прежде всего свою самостоятельность, взрослость.

Какой тип ответов и в каком классе встречается чаще? О чем свидетельствует однотипность ответов в каждом конкретном классе?

2. Перечислим основные мотивы учения, встречающиеся у школьников:

– желание получить отметку, одобрение учителя;
– стремление к успеху, самоутверждению;
– желание быть настоящим школьником;
– практическое значение предмета, возможность овладеть полезными умениями и навыками;
– общественное значение предмета, его роль в жизни страны;
– интерес к самому учению, к знаниям;
– желание получить образование для будущей профессиональной деятельности;
– стремление завоевать престиж у сверстников.

Определите, какие из мотивов характерны для младших школьников, какие – для подростков и какие – для старшеклассников.

(Задачи 1 – 3, 5 взяты из книги: Иващенко Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии. – Минск, 1999).

1. Опишите в сопоставлении возрастные особенности подростков и старшеклассников по следующему плану:

– ведущая деятельность;
– основные потребности;
– основные интересы;
– особенности восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи;
– основные новообразования.

Как, по вашему мнению, оправданно ли выделение подросткового и юношеского возраста или данные периоды имеют настолько сходные психологические особенности, что позволяет их объединить (так, в западной традиции возраст с 11 до 19 называется adolescence)?

2. Ниже приводятся причины ошибок, допускаемых старшеклассниками в выборе профессии:

– предрассудки в оценке «престижности» профессии;
– устаревшие представления о характере труда в сфере материального производства;
– увлечение только внешней стороной какой-либо профессии;

– неумение разобраться в своих способностях и мотивах, «примерить» профессию к себе;

– незнание основных действий и их порядка при решении задач о выборе профессии.

Как устранить данные причины или их появление? Какие рекомендации вы дадите ученику, чтобы он правильно выбрал профессию?

3. Приведем несколько отрывков из дневника девочки-подростка. Какие возрастные особенности они иллюстрируют?

«Цели будущего – педучилище, экономический институт, юридический секретарь. Цель настоящего – перейти в математический класс. И еще: когда стою, не стрелять глазами, быть спокойной, резко не поворачиваться, не смеяться громко. Не смотреть на мальчишек, а только изредка».

«Выйти замуж и иметь детей? Но это может сделать каждая прачка. Но чего я хочу? Я хочу славы!»

«Мне кажется, что я нахожусь между двумя мирами: первый мир – это реальный мир, второй – это мир мечтаний. Мне нравятся уединение, тишина, покой. Я смогла бы прожить одна. Этот реальный мир слишком страшен, скучен и неинтересен».

«Я ненормально создана. Знаешь, почему? Сколько у меня на лице родинок? Не сосчитать! На ногах, между пальцами, вскочила болячка. Ресницы какие? Короткие и редкие. Брови? Толстые и светлые. Нос? Кровь идет, если я голодаю, да и длинный и толстый. Ну и что? Разве это нормальный человек? Конечно, нет!!!»

«У меня теперь появляются мысли, сознание которых приводило раньше меня в ужас. Теперь я думаю о них без стыда, без стеснения».

«Отлично, я превосходный актер! Сейчас у меня роль критика, анализирующего мои предыдущие заметки».

4. *О каком типе одиночества говорится в стихотворении 16-летней школьницы?*

Одиночество губит, одиночество лечит,
Одиночество давит на хрупкие плечи,
Заставляет задуматься честно и прямо
И себе самому отвечать без обмана.

Каким образом старшеклассники пытаются справляться с подобными переживаниями?

5. Проанализируйте отрывки из юношеских стихотворений (из книги: Абрамова Г.С. 1000 фактов из жизни людей. – Минск, 1997). *Какие особенности возраста в них отражены?*

«Я из всех исключение правил, мне в удачный экспромт не сложиться…»

«Я хочу к тебе прорваться сквозь тройное одиночество, сквозь привычку расставаться, сквозь саму себя…»

«В себе самом могу найти теперь советника и друга… Порой противен целый свет, обида ширится волной, и смотрит некто «Я» со мной…»

«– А ты все еще мечешься? А ты все еще маешься?
– Нет, голос режется! Внутри ломается!»

«Мы замечаем детство лишь тогда,
Когда оно стучится к нам в окошко,
Чтоб попрощаться… Вот еще немножко,
И детство вдаль умчится навсегда»

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ

Агрессивность – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей.

Агрессия – индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба.

Автономная речь – употребление ребенком первого года жизни своеобразных слов, которыми взрослые почти не пользуются.

Анкетирование – письменный опрос, при котором испытуемый самостоятельно заполняет анкету.

Аккомодация (в теории Ж. Пиаже) – изменение существующих ментальных структур в целях объединения старого и нового опыта.

Акцентуацией характера называют чрезмерную выраженность отдельных черт характера, представляющую крайние варианты нормы.

Аномальными называются дети, у которых физические или психические отклонения приводят к нарушению общего развития.

Асоциальное поведение – поведение, причиняющее вред личности и социальным общностям (семья, компания друзей, соседи и т.д.) и проявляющееся в алкоголизме, наркомании, самоубийстве и др.

Ассимиляция (в теории Ж. Пиаже) – процесс включения новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида схемы.

Аффилиация – потребность человека в установлении, сохранении и упрочении эмоционально положительных, дружеских, товарищеских отношений с другими людьми; стремление к личному эмоциональному сближению с людьми.

Базальное доверие – раннее развитие глубокого доверия к своему окружению. Одно из основных понятий в теории психосоциального развития Э. Эриксона.

Беседа – метод сбора фактов о психических явлениях в процессе личного общения по специально составленной программе.

Валидность – качество метода, показывающее, в какой степени он измеряет то, для измерения чего он предназначен.

Ведущий вид деятельности – деятельность, в наибольшей мере способствующая психическому (познавательному и личностному) развитию ребенка в определенный период его жизни.

Ведущий тип общения – преобладающий в данный возрастной период тип общения ребенка с окружающими людьми, благодаря чему формируются его основные личностные качества.

Внутренний план действий – умение планировать свои действия в уме, строить их программу без каких-либо внешних опор; результат особого сплава мышления, памяти, внимания, воображения.

Внушаемость – степень восприимчивости к внушению, определяемая субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию.

Возраст:

– *хронологический (физический*) – количество прожитых лет;

– *биологический* определяется состоянием организма;

– *социальный* определяется по степени соответствия положения человека нормам данной культуры;

– *психологический* определяется степенью адаптации к требованиям среды, включает уровень интеллекта, способность к научению, чувства, мотивы, установки.

«Возрастные часы» – своего рода внутренняя возрастная диаграмма, «расписание жизни», сверяясь с которым мы определяем, насколько медленно или быстро мы продвигаемся вперед относительно социальных событий.

«Воображаемая аудитория» – неестественность, театральность поведения подростка (старшеклассника), вызванная возрастными коммуникативными трудностями.

Гипотеза – научное предположение о структуре изучаемого явления, характере и сущности связей между его элементами, о факторах, обуславливающих эти связи.

Девиантным называют поведение, отклоняющееся от нормы.

Действие – часть деятельности, имеющая вполне самостоятельную, осознанную человеком цель.

Деменция – приобретенное слабоумие; включает дефекты познания, амнезию, изменения личности. Причины: прямые (болезнь Альцгеймера, сосудистые поражения мозга); косвенные (приобретенная беспомощность, депрессии, интеллектуальная бездеятельность, прием лекарств, алкоголя).

Депривация – состояние недостаточного удовлетворения какой-либо психологической потребности («психическое голодание»); может быть сенсорной, эмоциональной, социальной. *Диспозиция* – готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку, их последовательности.

Деструктивное поведение – поведение, причиняющее вред только самой личности и не соответствующее общепринятым социально-нравственным нормам (накопительство, конформизм, мазохизм и т.д.).

Деятельность – специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Диалектическое мышление – вид мышления, формирующийся к периоду ранней зрелости; для него характерно понимание противоречий, интеграция идеального и реального.

Дидактогенными называют невротические расстройства, вызванные бестактными, педагогически неграмотными высказываниями учителя.

Законы психического развития – законы, описывающие изменения в психологии и поведении человека при его переходах из одного возраста в другой, а также причины этих изменений.

Заражение – бессознательная невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям.

Защита психологическая – система регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги или дискомфорта.

Знак (символ) – какое-либо условное изображение, представляющее действительность в символической форме.

Зоны психического развития:

– *зона ближайшего развития* – область еще не созревших, но уже созревающих психических процессов; определяется тем, что ребенок может сделать при помощи взрослого;

– *зону актуального развития* характеризует то, что ребенок может сделать сам, без помощи взрослого.

Зрелой называется личность, которой свойственны такие черты, как самостоятельность, независимость в принятии решений, самоактуализация; способность любить и трудиться (З. Фрейд).

Идентификация – уподобление себя значимому другому, отождествление себя с другим..

Идентификации действия выполняются, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном (мяч круглый).

Идентификация полоролевая – отождествление ребенком себя с человеком определенного пола и усвоение соответствующих форм полоролевого поведения.

Интервью – опрос «лицом к лицу», при котором ставится задача в непосредственном контакте с человеком получить от него ответы на определенные, обычно заранее продуманные вопросы.

Интериоризация – постепенное превращение какого-либо процесса или явления из внешнего во внутреннее.

Интроверсия – обращенность сознания человека в основном к самому себе; поглощенность собственными проблемами и переживаниями, сопровождаемая ослаблением внимания к тому, что происходит вокруг. Противоположна экстраверсии.

Комплекс оживления – эмоционально-положительная сенсомоторная реакция ребенка двух – трёхмесячного возраста на близкого для него человека; выражается в сосредоточении, появлении улыбки, двигательного оживления; вокализации.

Конфликт – осознаваемое противоречие между людьми, требующее разрешения.

Конфликтогены – слова, действия или бездействие (если требуется действие), которые могут привести к конфликту.

Конформность – податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок.

Кризис возрастного развития – период взрывного, скачкообразного развития, который сопровождается депрессивными состояниями, неудовлетворенностью собой, проблемами личностного и межличностного характера; обычно возникает, если переход из одного физического возраста в другой совпадает по времени с переходом из одного психологического возраста в иной.

Латерализация – процесс, посредством которого определенные функции локализуются либо в левом, либо в правом полушарии мозга.

Леность социальная – феномен групповой жизнедеятельности, суть которого в следующем: люди прилагают меньше усилий в том случае, когда они объединяют свои анонимные усилия ради общей цели, нежели в случае индивидуальной ответственности, когда виден вклад каждого отдельно в общее дело.

Личность – системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде.

«Личный миф» – представления подростка (старшеклассника) о себе как об уникальном, неуязвимом человеке, исключении из законов природы.

Маргинальность – пребывание подростка на границе между двумя социальными мирами – миром детей и миром взрослых.

Метапознание – способность размышлять о мыслях, формировать стратегии и планировать.

Методика – прием целесообразного проведения какой-либо работы.

Методы психологии – это способы изучения психических явлений и психической деятельности.

Методы обработки данных – количественный (статистический) анализ и *качественный* метод (дифференциация материала по группам).

Методы психологического воздействия – набор приемов, методов и программ, воздействующих на поведение людей (метод предъявления моделей, дискуссия, тренинг).

Методология – учение о принципах построения, формах и способах научного познания, а также сама система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности.

Мотив:

– материальный или идеальный предмет, который направляет на себя деятельность или поступок с целью удовлетворения определенных потребностей субъекта;

– психический образ данного предмета.

Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность (поиск ответов на вопросы: зачем? почему? ради чего?).

Моделирующие действия выполняются при восприятии объектов со сложными свойствами, которые требуют использования эталонов.

Мудрость – экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенные суждения и давать полезные советы по жизненно важным вопросам (в основе – кристаллический интеллект).

Наблюдение – последовательное и целенаправленное восприятие психических явлений с целью изучения их изменений при определенных обстоятельствах.

Надежность – качество метода исследований, позволяющее получить одни и те же результаты при повторном или многократном его использовании.

Направленность – устойчивая устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций.

Необратимость мышления – особенность мышления дошкольника: развитие событий и связей возможно для ребенка только в одном направлении, он не способен вернуться к исходному пункту своих рассуждений.

Новообразования возраста – те качественно новые изменения, которые возникают впервые в данном возрасте.

Обусловливание (согласно теориям научения):

– *классическое* (выработка условных рефлексов) – тип научения, при котором нейтральный раздражитель начинает вызывать реакцию, после того как он многократно сочетается с безусловным раздражителем;

– *оперантное* – тип обусловливания, которое имеет место, когда организм получает подкрепление за произвольно порождаемую реакцию.

Общение в процессе обучения, организации трудовой деятельности (интимно-личностное общение) – характерное для подростков доверительное общение с товарищами.

Общий генетический закон развития (Л.С. Выготский)*:* всякая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды: сперва в социальном плане, потом в психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая.

Объект исследования – то, на что направлен процесс познания (индивид, группа людей или психическое явление).

Опосредование – в общем смысле слова: включенность всех психических актов в культурный контекст жизни и деятельности индивида; в более узком смысле состоит в том, что все психические акты взаимоопосредуют друг друга, каждый испытывает на себе влияние других.

Опросники – группы психодиагностических методик, задания которых представлены в виде вопросов или утверждений.

Орудийные действия – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы.

«Открытие Я» – открытие своего внутреннего мира, характерно для ранней юности.

Отнесения действия выполняются при частичном совпадении свойства предмета с эталоном (яблоко круглое, но не совсем).

Педагогическая запущенность – дефицит знаний, умений и навыков вследствие недостатка интеллектуальной информации, который вызван недостаточностью общения со взрослыми.

Поведение – извне наблюдаемая двигательная активность живых существ.

Подражание (имитация) – воспроизведение одним субъектом движений, действий, поведения другого субъекта.

Потребность – состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития.

Предмет исследования представляет собой свойства, стороны, отношения реальных объектов, рассматриваемые в определенных условиях.

Предметная деятельность – практические действия человека с реальными предметами материальной и духовной культуры в соответствии с их функциональным, культурно обусловленным назначением.

Предметно-манипулятивная деятельность – деятельность ребенка с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослым.

Привычка – это потребность совершать те или иные автоматизированные акты.

Противоправное поведение – поведение, представляющее собой нарушение как моральных, так и правовых норм и выражающееся в грабежах, убийствах и других преступлениях.

Просоциальное поведение – позитивное, конструктивное и полезное для общества поведение.

Психический инфантилизм – психическая незрелость; может быть гармоническим и дисгармоническим.

Психологическая готовность к школе (виды):

– *мотивационная* (желание быть школьником и учиться; связана с потребностью включаться в серьезные и социально значимые виды деятельности, а также с потребностью в достижении успехов);

– *волевая* (связана со способностью ребенка подчинять свои желания требованиям учителя, школьным правилам и правильно воспринимать социальные нормы поведения; соподчинять мотивы);

– *интеллектуальная* (заключается в определенной осведомленности, характеризуется определенным уровнем развития познавательных процессов;

– *социальная* (заключается в способности принять новую социально-значимую роль, содержанием которой является новый круг обязанностей и новое положение в обществе);

– *социально-психологическая* (связана с умением жить в коллективе, строить взаимоотношения в группе и с учителями).

Психопатическими называют личностей с крайне выраженными и одноплановыми чертами характера.

Пубертат, или пубертатный период (от лат. *pubertas* – возмужалость, половая зрелость) – это период полового созревания с сопутствующими ему гормональной перестройкой, сопровождающейся сопутствующими телесными изменениями.

Развитие – прогрессивное изменение, ведущее к более высоким уровням дифференциации и организации.

Регрессия (согласно теории З. Фрейда) – возврат на более раннюю стадию развития и проявление ребячливого поведения, характерного для более раннего периода. Регрессия – особый случай того, что З. Фрейд назвал *фиксацией* (задержкой или остановкой развития).

Репрезентативность – качество метода исследований, которое характеризует способность выборки испытуемых быть представительной, т.е. достаточно точно отражать характеристики того контингента испытуемых, который обследуется.

Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения., опыта, характера и т.д.

Самооценка личности – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Самосознание – совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности.

Семантическая сверхгенерализация – склонность ребенка первого года жизни расширять, сжимать и перекрывать категории (значения слов).

Сензитивным называют период повышенной чувствительности психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Сенсорные эталоны – выработанные человечеством образцы свойств и отношений предметов (форма – геометрические фигуры, цвета – спектр, размеры – величины).

Созревание – естественный процесс преобразования анатомических структур и физиологических процессов организма по мере его роста.

Соотносящими называются действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения (складывание пирамиды, сборно-разборные игрушки и т.д.)

Социализация – процесс и результат включения индивида в социальные отношения.

Социальная ситуация развития – особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает как динамику развития, так и качественно новые образования, возникающие к концу периода.

Стереотип – некоторый устойчивый образ какого-либо явления или человека, которым пользуются как известным штампом («сокращением») при взаимодействии с этим явлением.

Стратегическое взаимодействие (по Э. Гофману) – понятие для обозначения ситуаций, в которых партнеры по общению улавливают, скрывают или открывают друг другу какую-то информацию о себе не прямо, а косвенно, с помощью специальных приемов и ухищрений.

Сюжетно-ролевая игра – сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерное для нее ролевое поведение участников.

Тест – краткое стандартизированное испытание, которое поддается математической обработке данных.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие делать что-либо с высоким качеством. Это сознательно контролируемые части деятельности, которые включают в себя навыки.

Уровень притязаний – желаемый уровень самооценки личности, проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой.

Установка психологическая (set) – это неосознаваемая личностью готовность определенным образом воспринять, осмыслить объект и действовать с ним в соответствии с прошлым опытом.

Установка социальная (attitude), по мнению большинства исследователей, представляет собой предрасположенность (склонность) субъекта к совершению определенного социального поведения.

Учебно-познавательная деятельность – сочетание учебной деятельности и межличностного общения.

Учебно-профессиональная деятельность – учебная деятельность, предполагающая подготовку к будущему выбору профессии.

Факторы психического развития – ведущие детерминанты развития человека.

Фасилитация социальная – повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа дру-

гого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида.

Холофразы – одиночные слова ребенка первого года жизни, предназначенные для выражения целого комплекса идей.

Цель – непосредственно познаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность.

Ценностные ориентации – личностные образования, характеризующие отношение к целям жизнедеятельности, а также к средствам достижения этих целей.

Центрация – тенденция сосредоточивать внимание на какой-либо одной стороне объекта, явления.

Эгоцентризм – особенность мышления дошкольника: ребенок видит предметы такими, какими их дает ему непосредственное восприятие; он не умеет взглянуть на объект с позиции другого человека.

Эгоцентрической речью называется речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому.

Эмпирические методы – методы сбора информации, к ним относят наблюдение и самонаблюдение, эксперимент, методы опроса (беседа, интервью, анкетирование), психодиагностические методы (тесты), анализ продуктов деятельности, моделирование.

Эксперимент – исследовательская деятельность в целях изучения причинно-следственных связей.

Эмоциональная децентрация – умение жить чувствами других.

Эмоциональное общение – общение ребенка со взрослым вне совместной предметной деятельности.

«Я-концепция» – совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с оценкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Общая психология / Г.С. Абрамова. – М., 2004.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1997.
3. Аронсон, А. Общественное животное / А. Аронсон. – М., 1998.
4. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: курс лекций: в 2 ч. Ч. 1 / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск, 2003.
5. Введение в психологию / под ред. А.В. Петровского. – М., 1996.
6. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1996.
7. Годфруа, Ж. Что такое психология: т. 1 / Ж. Годфруа. – М., 1992.
8. Иващенко, Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии / Ф.И. Иващенко. – Минск, 1999.
9. Иващенко, Ф.И. Практикум по методологии психологического исследования / Ф.И. Иващенко. – Минск, 2003.
10. Майерс, Д. Псіхалогія / Д. Майерс. – Мінск, 1997.
11. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 1997.
12. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб., 2004.
13. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е.И. Рогов. – М., 1995.
14. Практикум по общей психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А.И. Щербакова. – М., 1990.
15. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 1997.
16. Сонин, В.А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения / В.А. Сонин. – Смоленск, 1995.
17. Немов, Р.С. Психология: т. 1, 3. / Р.С. Немов. – М., 1995.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 1989.
19. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М., 1991.
20. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997
21. Хозиев, В.Б. Сборник задач по психологии / В.Б. Хозиев. – М. – Воронеж, 2000.
22. Шевандрин, П.И. Социальная психология в образовании / П.И. Шевандрин. – М., 1995.

Приложение 1

ТАБЛИЦЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ И ОБОБЩЕНИЯ МАТЕРИАЛА

Таблица П1.1

Результаты развития (дошкольное детство)

Возрастные характеристики	Младенец (0 – 1)	Преддошкольник (ранний возраст, 1 – 3)	Дошкольник (3 – 6 – 7)
1. Анатомо-физиологические особенности	Рождается, обладая набором инстинктов, ощущениями всех модальностей. Практически готов к функционированию от рождения головной мозг, для его развития необходима активная работа всех анализаторов	Овладение прямохождением. Активное развитие всех анализаторов. Интенсивное созревание организма ребенка	Анатомическое формирование всех органов и тканей. Увеличивается масса мозга, усиливается регулирующая роль коры, вследствие чего возрастает скорость образования условных рефлексов, интенсивно развивается вторая сигнальная система. Созревание свойств нервной системы
2. Познавательная сфера: а) восприятие;	От рождения – элементарные формы восприятия. Зрение и слух развиваются быстрее, чем телесные движения. Складывается предметное восприятие. Активное развитие пространственного восприятия	Носит аффективный характер. Развивается в процессе предметной деятельности. Становится более полным, формируются свойства и новые действия восприятия. Ребенок получает первые представления о цвете и форме, учится сравнивать предметы. Развитие фонематического слуха. Является ведущим психическим процессом	Развитие восприятия включает две стороны: – усвоение представлений о свойствах, отношениях предметов и явлений; – овладение новыми действиями восприятия (идентификации, соотнесения, моделирующими). Для развития восприятия важны сенсорные эталоны. Развитие восприятия времени, пространства, движения, социальной перцепции

Продолжение табл. П1.1

б) внимание	Непроизвольное	Непроизвольное	Начало формирования произвольного внимания. Формирование устойчивости и сосредоточенности внимания
в) память	Ассоциативная, преимущественно кратковременная. Непроизвольная. Узнавание лица матери, затем других людей из ближайшего окружения.	Полностью непроизвольна. Преобладает двигательная и эмоциональная. К трем годам формируется долговременная память	Непроизвольная, наиболее продуктивна в игре. Переход к произвольной памяти. Развитие представлений. У некоторых детей – эйдетическая. Память является ведущей психической функцией в дошкольном возрасте
г) мышление	Наглядно-действенное (сенсомоторный интеллект), развивается практически независимо от речи	Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Простейшие обобщения. Начинает формироваться знаковая функция сознания	Наглядно-образное. Характерны эгоцентризм, центрация, неумение сосредоточиться на изменениях объекта, необратимость мышления (Ж. Пиаже). Обобщение чаще носит образный характер
д) воображение		В основном воссоздающее, непроизвольное	Связано со знаковой функцией сознания. К концу дошкольного возраста становится творчески преобразующим, соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действий. Выполняет познавательную аффективно-защитную функцию. Образы близки к эйдетическим

е) речь	Развивается на базе врожденной способности к эмпатии независимо от мышления. Этапы развития речи: плач, воркование, лепет (эхолалия), самостоятельное употребление первых слов	Холофразы. Особенности речи: телеграфная речь, стержневая и падежная грамматика. От ситуативных однословных предложений – к целостным предложениям. Пассивная речь развивается быстрее, чем активная. Ребенок интересуется назначением предметов, речь начинает регулировать его действия. Переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) речи. Автономная речь при правильном воспитании быстро исчезает. Значительно увеличивается словарный запас. Детское словотворчество	Совершенствуется употребление речи, речь становится орудием мышления. Вначале ситуативная, затем – контекстная, объяснительная. Эгоцентрическая речь. Развитие фонематического слуха, осознание звукового состава слова
3. Эмоционально-волевая сфера	Привязанность к близким людям («комплекс оживления»). Боязнь чужих людей. Проявление основных эмоций	Эмоциональная реакция на похвалу взрослого, проявления внутренней эмоциональной жизни. У некоторых детей заметны проявления воли	Чувства становятся более устойчивыми и глубокими, увеличивается их «разумность», социальность. Эмоциональная децентрация. Обобщение переживаний. Воля направлена на сдерживание и регуляцию эмоций, на достижение поставленной цели. Волевое поведение соседствует с импульсивным.
4. Мотивационно-потребностная сфера	Потребность в эмоциональном общении со взрослыми. Потребность во впечатлениях. Потребность в безопасности (базальное чувство доверия). Начало развития мотивации достижения	Потребность в положительных эмоциях. Потребность быть признанным	Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Появление соподчинения мотивов. Развитие интересов и любознательности

6. Индивидуально-типологические свойства и черты личности		Первые признаки типа темперамента. Начинают оформляться базисные черты характера.	Формируются базовые черты личности, которые образуют индивидуальность человека. Развитие личностных качеств зависит от генотипических свойств (экстраверсия-интроверсия, тревожность, доверие, общительность, эмоциональность). Формируются такие черты характера, как инициативность, независимость, личностные качества, связанные с отношением к людям (заботливость, внимательность). Негативные свойства – ложь, зависть. На развитие характера влияет подражание взрослым
7. Самосознание	Развитие телесного Я-образа. Формируются важнейшие составляющие образа Я: эмоционально-позитивное самоощущение и переживание своей значимости для окружающих людей	Первые признаки самосознания. Растущее чувство собственной индивидуальности	Самооценка формируется на базе оценки взрослого и носит эмоциональный характер. Формирование половой идентичности Я-образа
8. Ведущая деятельность	Эмоциональное общение со взрослым	Предметная	Ролевая игра
9. Новообразования	Потребность в общении и эмоциональных отношениях	Речь, наглядно-действенное мышление	Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности

Таблица П1.2

Результаты развития (младший школьный возраст – ранняя юность)

Возрастные характеристики	Младший школьник (6-7 – 10-11)	Подросток (10-11 – 14-15)	Старшеклассник (14-15 – 17-18)
1. Анатомо-физиологические особенности	Укрепление скелетно-мышечной системы. Крупные мышцы развиты лучше мелких, следовательно, дети труднее справляются с движениями, требующими точности. Относительно устойчива сердечно-сосудистая система. Уравновешены процессы возбуждения и торможения. Торможение становится заметным (это основа самоконтроля). Масса мозга увеличивается	Гормональный «взрыв». Интенсивное половое созревание. Нарушение равновесия между эндокринной и нервной системами. Неравномерность в развитии органов и систем	Установилось равновесие между эндокринной и нервной системами. Рост замедляется, окостенение скелета. У девушек физическое развитие завершается
2. Познавательная сфера: а) восприятие	Хорошо развиты процессы восприятия, но оно сводится к узнаванию, отсутствует схематический анализ воспринимаемых свойств и качеств. Недостатки дифференцированности восприятия. Формируется целенаправленное восприятие – наблюдение. К концу возраста – синтезирующее восприятие	Сложное, последовательное, плановое, аналитико-синтетическое	Сложное, плановое, аналитико-синтетическое, избирательное, критическое. Формирование наблюдательности
б) внимание	Преобладает непроизвольное, развивается произвольное. Значительные индивидуальные различия в развитии внимания	Усиливается произвольность внимания, увеличивается его активность. Послепроизвольное внимание	Ведущим становится произвольное, волевое внимание

в) память	Преобладает механическая память. Непроизвольное запоминание более продуктивно. В учебной деятельности развивается произвольная, словесно-логическая память. Память развивается в направлении ее интеллектуализации	Память совершенствуется, особенно словесно-логическая. Появляется умение запоминать продуктивно разный по качеству материал. Интерес к мнемическим приемам. Развитие механической памяти замедляется	Ведущей становится произвольная словесно-логическая память. Заметны индивидуальные особенности памяти. Владение приемами запоминания. Увеличение объема осмысленного запоминания
г) мышление	Стадия конкретных операций (Ж. Пиаже). Развитие интеллекта идет по следующим направлениям: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз (подготовительной и исполнительной); совершенствование умения логически рассуждать и пользоваться понятиями. Обобщение – под сильным влиянием наиболее ярких, конкретных признаков предметов	Начинает развиваться теоретическое, формальное, рефлексивное мышление. Способность к индукции и дедукции. Элементы творческого мышления	Высокий уровень обобщения и абстрагирования, критичность мышления, тенденция к причинному объяснению явлений
д) воображение	Становится более гибким, подвижным, способным к предвидению переходов из одного состояния в другое. Появляются продуктивные образы	Творческое, самостоятельное, оригинальное. Склонность к фантазированию	Творческое, самостоятельное, оригинальное. Четко видны индивидуальные особенности, связанные со способностями, профессиональной направленностью

Продолжение табл. П1.2

е) речь	Увеличивается словарный запас, речь приобретает более конкретный характер. Эгоцентрическую речь сменяет внутренняя. Речь опосредует развитие познавательных процессов	Содержательная, более «сухая», чем у младшего школьника, зато более грамотная и точная. Становится контролируемой и управляемой. Умение варьировать речь в зависимости от ситуации и от собеседника. Сленг, нецензурная лексика	Аргументированная, доказательная, с суждениями и выводами. Становится богаче по лексике, более гибкой интонационно. Иногда письменная речь более развита, чем устная. Речь опосредует развитие мышления и самосознания
3. Эмоционально-волевая сфера	Подростковый «комплекс эмоциональности». Рост социально ценных переживаний. Чувство ответственности, эмпатия. Произвольность, самоконтроль, преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу».	Чувство взрослости, чувство товарищества и коллективизма. Дружба, интерес к противоположному полу. Развитие волевых качеств: настойчивости, решительности, смелости, умения ставить перед собой цель, преодолевать трудности. Активность, инициативность, стремление к самовоспитанию	Возраст эмоциональной сензитивности. Формирование обобщенных, мировоззренческих чувств (чувство прекрасного, чувство трагического); устойчивых эмоциональных отношений, эмоциональной направленности личности. Дружба. Первая любовь. Волевые качества и черты характера сформированы
4. Мотивационно-потребностная сфера	Потребность в положительной оценке взрослого. Мотивы учебной деятельности: достижение успехов, избегание неудачи, учебно-познавательные, социальные	Потребности в самоутверждении, признании, в эмоциональном благополучии. Позиционные мотивы	Потребности в аффилиации и приватизации. Потребность в признании собственной самобытности, индивидуальности. Мотив реализации жизненных планов
5. Индивидуально-типологические свойства и черты личности	Формируются трудолюбие, самостоятельность, способность к саморегуляции. Дальнейшее развитие способностей. Увеличение индивидуальных различий между детьми в сфере темперамента	Возрастает самостоятельность, развивается чувство ответственности, критичность по отношению к себе и окружающим, эмпатия ко взрослым и стремление понять «взрослые» проблемы. Самовоспитание характера	Черты характера и темперамента сформированы

Окончание табл. П1.2

5. Самосознание	Самооценка взаимосвязана с успехом в учебной деятельности. Развитие представлений о себе	Представления о себе становятся более абстрактными. Я-концепция становится более дифференцированной. Развивается воображаемое и идеальное Я. Подросток становится все более интроспективным. Аффективные и когнитивные компоненты Я-концепции образуют причинно-следственный круг. Конфликтность самооценки	Открытие Я. Автономность самооценки. Повышается адекватность самооценки. Появляется самоуважение
6. Ведущая деятельность	Учебно-познавательная	Интимно-личностное общение	Учебно-профессиональная
7. Новообразования	Произвольность, способность совершать действия во внутреннем плане, самоконтроль, рефлексия	Чувство взрослости, чувство пола	Самоопределение, мировоззрение, собственная жизненная позиция, персонализация, профессиональные интересы

Таблица П1.3

Результаты развития в зрелом возрасте

Возрастные характеристики	Ранняя взрослость (20 – 40 лет)	Средняя взрослость (40 – 60 лет)	Поздняя взрослость (свыше 60 лет)
1. Социальная ситуация развития	Период достижений. Актуальны вопросы идентичности. Процесс индивидуации (отделения от родительских семей). Достижение генеративности	Генеративность против поглощенности собой: забота о младшем поколении, ответственность за стареющих родителей. Отпускание детей в самостоятельную жизнь, адаптация к жизни в «опустевшем гнезде». «Поколение руководителей». Переоценка профессиональной карьеры → изменения в ней, «сгорание» на работе	Стадия реинтегрирования. Процесс старения
2. Познавательная сфера: а) восприятие	К 23 – 25 годам многие психофизиологические функции достигают max своего развития и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет. Оптимум развития интеллектуальных функций – 18 – 20 лет	↓ сенсорных способностей (остроты зрения, слуха, вкусовой, обонятельной и болевой чувствительности.) ↑ времени реакции. Ухудшение двигательных навыков	Дальнейшее ↓ чувствительности органов чувств. ↓ слуха (в первую очередь у мужчин). Нарушения зрения: снижение способности фокусировать взгляд на предметах, остроты зрения, помутнение хрусталика. Трудно игнорировать не относящиеся к делу раздражители
б) внимание	Объем, переключаемость и избирательность достигают max в 18 – 33 года, затем ↓	Максимум развития функции внимания 41 – 46 лет, затем ↓	

в) память	Max вербальной кратковременной памяти 18 – 30 лет, затем ↓, долговременная ↓ с 36 – 40 лет		↓ скорости обработки информации в процессе познания, скорости механического запоминания – возможна компенсация. ↓ логическая, образная память. Сохраняется память на отдаленные события. Избирательность: лучше запоминают интересный, значимый материал. Сохранность функций памяти зависит от их использования в процессе деятельности. Основой памяти являются логические связи
г) интеллектуальная сфера	*Диалектическое мышление* (понимание противоречий, интеграция идеального и реального). *Смысловые структуры*. Развитие *саморегуляции, обязательности и ответственности*. Комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции всех видов мышления. *Гибкость мышления*. ↑ оценок по интеллектуальным тестам (особенно у образованных). Развитие вербальных функций интеллекта. Max лексических функций. После 30 лет ↓ интеллектуальных функций, связанных, не с речью, а с моторикой	Вербально-логические функции могут возрастать вплоть до 50 лет, далее – постепенное снижение. Увеличивается уровень *кристаллизованного интеллекта*. Стабильность оценок по интеллектуальным тестам вплоть до 60 лет (в первую очередь у образованных людей)	Высокий уровень кристаллизованного интеллекта. *Мудрость* или *деменция*. Причины снижения интеллектуальных функций: прямые (заболевания) и косвенные (общее состояние здоровья, низкий уровень образования, отсутствие познавательной мотивации)

Продолжение табл. П1.3

д) речь	Усложняется структура речи (сложные распространенные предложения с 2 – 4 членами, усложняется лексический и грамматический состав)	Вербальные функции интеллекта достигают max после 40 – 45 лет	
3. Эмоционально-волевая сфера	Переживание родительских чувств. Формирование чувства привязанности и взаимного доверия. Материнская любовь (эмоциональная доступность, чувствительность к потребностям ребенка, интерес к ребенку)	Чувство одиночества. Привязанность → переживание счастья. Влияние качества брачных отношений на эмоции. Труд – важный источник чувств. Влияние профессии на развитие эмоциональной сферы	Неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Тенденция к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями. Мужчины становятся более пассивными и приобретают фемининные черты, женщины – более властными и агрессивными. Ослабление аффективной сферы лишает человека красочности и яркости восприятия, отсюда – привязанность к воспоминаниям о прошлом. Мысли о смерти более спокойны, нежели у молодых

4. Мотивационно-потребностная сфера	Мечта как мотивационная установка → фиктивность или нереальность жизненных целей. Гендерные различия в мотивационных детерминантах при выборе решения (у мужчин – потребность, у женщин – долженствование). Мотивация брака: любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения. Мотивация планирования численности семьи (возраст, материальные и жилищные условия). Мотивация разводов, одинокого образа жизни. Мотивация профессиональной деятельности	Стремление к высоким достижениям, потребность действовать без промедления (успеть!) и тут же получать результат. Обостряются потребности в реализации творческого потенциала, необходимости передать опыт последующему поколению, корректировки деятельности с точки зрения возможной стагнации (застоя) и упущенных возможностей, заботы о сохранении близких отношений с родными, друзьями, подготовки к спокойной и обеспеченной семейной жизни в пожилом возрасте. *Мотивационный кризис*: потеря смысла жизни; отказ от ведущего жизненного мотива или его ослабление. *Внутренний мотивационный конфликт*: метапотребности (мотивации роста) – потребности в безопасности. Гендерные различия в преодолении мотивационного кризиса Оценка достижений. Мотивация семейной жизни. Изменение мотивации профессиональной деятельности («возвращение мечты», проблема устаревания знаний)	Смена мотивов в связи с выходом на пенсию. Потеря смыслообразующего мотива всей жизни, попытка поддержания социального интереса (участие в общественных организациях, трудовая деятельность). Потребности в самореализации, созидании и передаче наследства следующему поколению, в активном участии в жизни общества, ощущении полезности и значимости для него (60 – 70 лет); поддержании физического здоровья, хобби; у образованных людей – познавательные интересы, мотивы достижения успеха, творческой деятельности (70 – 80 лет); потребность в позитивном внимании, в размышлениях, отсутствие мотивационного напряжения (позднестарческий период)

5. Самосознание	Развитие Я-концепции связано с процессом самоактуализации. Дифференциация Я-концепции и самооценки. Удовлетворенность телесным Я-образом → высокая самооценка (у женщин) и ощущение счастья. Влияние семейных отношений на образ Я. Гендерные различия: Я-концепция женщины более индивидуализирована, мужчины – более социализирована. Феномен «консервации возраста». Профессиональная Я-концепция и самооценка. Использование механизмов психологической защиты: отрицания, рационализации, сублимации	Обогащение Я-концепции новыми Я-образами. Я-концепция более реалистична. Усиление когнитивного компонента: знания о себе начинают вести за собой эмоции. Сутью Я-концепции становится самоактуализация в пределах нравственных норм и личностных ценностей. Самоактуализация → позитивная Я-концепция. Самооценка ориентирована на внутренние эталоны, приобретает обобщенный характер. Выполняет регулирующую и коррекционную функции. В связи со сменой ролей свойственна «стратегия самоподачи» и «самопрезентации»	Я-концепция – сложное образование, включает множество образов Я. Ей движет стремление интегрировать настоящее, прошлое, будущее, понять связи между событиями собственной жизни → возрастает интерес к религии.

Примечание:
→ – причинно-следственная связь; ↓ – снижение; ↑ – увеличение; max – максимум.

Приложение 2
Для самостоятельного изучения

ОБ ОТКЛОНЕНИЯХ В РАЗВИТИИ

1. Понятие нормы и отклонений в развитии.
2. Основные категории аномальных детей.
3. Дети с задержкой психического развития (ЗПР).
4. Психический инфантилизм.
5. Акцентуации характера и психопатии.
6. Депривация.
7. Невротические отклонения и их причины.
8. Девиантное поведение у подростков.

1. Понятие нормы и отклонений в развитии

Психическое развитие ребенка протекает, подчиняясь общим закономерностям, характерным для данного возраста. Под *нормой* в развитии понимается процесс последовательного и закономерного возникновения качественных особенностей личности, специфических и необходимых для данного возраста. Нормальное развитие характеризуется:

– системностью в развитии психики;
– поэтапностью формирования психики ребенка;
– формированием у ребенка высших психических функций;
– наличием сензитивных периодов в развитии.

Под *отклонением* понимается отсутствие качественно специфических проявлений нормального формирования личности ребенка, его интеллектуального развития. Выделим закономерности аномального *интеллектуального развития*:

– крайне существенные трудности в формировании высших психических функций. Речь и мышление развиваются параллельно, почти не пересекаясь;
– речь играет незначительную роль в умственном развитии;
– развитие каждой из психических функций весьма значительно зависит от остальных;
– более медленный темп развития интеллекта.

Отклонения в развитии *личности:*

– задержки в появлении соответствующих новообразований;
– появление их искаженных форм, негативных новообразований, препятствующих гармоническому развитию личности.

2. Основные категории аномальных детей

К аномальным относятся дети, у которых физические или психические отклонения приводят к нарушению общего развития (от греч. *anomalos* – «неправильный». Психофизиологические особенности аномальных детей изучает *дефектология.*

Основные *категории аномальных детей:*

– дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, поздно-оглохшие);

– с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);

– с нарушениями интеллектуального развития (с задержкой психического развития, умственно отсталые);

– с патохарактерологическим развитием личности;

– с психопатическими формами поведения и др.

Различные аномалии развития детей по-разному отражаются на формировании их социальных связей, познавательных возможностях, образовательном уровне. Одни нарушения могут полностью преодолеваться в ходе развития ребенка, другие – корригироваться, третьи – только компенсироваться.

Дефект одного анализатора или интеллектуальный дефект – это не изолированное выпадение одной функции. Под влиянием первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, могут возникать вторичные нарушения.

Далее рассмотрим наиболее часто встречающиеся аномалии в развитии детей, обучающихся в массовой школе.

3. Дети с задержкой психического развития (ЗПР)

Такие дети не могут быть отнесены к умственно отсталым, но существенно отличаются от нормальных детей по психическим и личностным особенностям, часто не успевают.

Выделяют несколько типов детей с ЗПР:

1) ЗПР *по типу гармонического инфантилизма*. Характерны незрелость мотивационной сферы, повышенный фон настроения, поверхностность эмоций, легкая внушаемость, инфантилизм, преобладание игровых интересов. В эмоциональном плане напоминают детей младшего возраста. Причина – незначительные «вредности» в период беременности;

2) ЗПР *соматогенного происхождения* вызывается хроническим заболеванием, которое травмирует кору головного мозга (астма, порок сердца и т.п.), и социальными факторами (гиперопекой – воспитанием «под колпаком»). Для таких детей характерны неуверенность, боязливость, ощущение физической неполноценности;

3) ЗПР *психогенного происхождения* (социальная задержка). У ребенка чаще нормальный интеллект. Задержка вызывается социальными факторами. К примеру, *воспитание ребенка в условиях гипоопеки* способствует безответственности, слабости воли, отсутствию познавательных интересов; *гиперопека* («кумир семьи») приводит к развитию эгоизма, эгоцентризма, слабоволию, несамостоятельности; *воспитание в психотравмирующих условиях* является причиной формирования нерешительности, боязливости, зависимости.

Этот тип задержки психического развития следует отличать от *педагогической запущенности*, которая вызвана недостаточностью общения со взрослыми и проявляется как дефицит знаний, умений и навыков вследствие недостатка интеллектуальной информации;

4) ЗПР *церебрально-органического типа*. Причина – легкое поражение коры головного мозга или нарушение его функций вследствие генетических дефектов, вредностей в первые недели беременности, избыточного веса матери или плода, возраст матери более 30 лет. Такие дети обучаются в специальной школе.

4. Психический инфантилизм

Так называют психическую незрелость. Выделяют два типа психического инфантилизма.

При *гармоническом инфантилизме* темп психического и личностного развития равномерно отстает от возрастных норм. Ребенок ведет себя соответственно младшему возрасту, чрезмерно внушаем и подвержен влиянию более сильных сверстников, легко дает обещания и тут же их забывает. Его отличают капризность, поверхностность эмоций, стремление к развлечениям.

В случае *дисгармонического инфантилизма* какая-то черта или несколько черт характера «незрелой» личности (слабоволие, лживость) резко «выпячиваются». Для таких детей характерны снижение чувства ответственности, внушаемость, недостаточное понимание сложности отношений между людьми.

Признаки инфантилизма проходят, если:

– не было дополнительных мозговых инфекций и травм;
– ребенок постоянно и строго контролировался взрослыми;
– у ребенка была выработана стойкая эмоционально положительная доминанта (увлечения, хобби).

При неблагоприятных условиях дисгармонический инфантилизм, как и акцентуация характера, может привести к психопатии.

5. Акцентуации характера и психопатии

Акцентуацией характера называют чрезмерную выраженность отдельных черт характера, представляющую крайние варианты нормы. Акцентуации свойственна повышенная уязвимость к определенным психотравмирующим воздействиям, бьющим по месту наименьшего сопротивления данного типа характера. В ситуациях, не затрагивающих уязвимых точек характера, человек ведет себя без срывов и не доставляет неприятностей себе и окружающим.

Большинство акцентуаций оформляется в подростковом возрасте. Классификация акцентуаций характера у подростков предложена А.Е. Личко. Акцентуации характера у взрослых изучал К. Леонгард.

Акцентуация характера под воздействием неблагоприятных условий может привести к патологическим изменениям личности – психопатии. Характер можно расценивать как психопатию, если он мало меняется в течение жизни; одни и те же черты характера проявляются всюду, независимо от ситуации; характер приводит к социальной дезадаптации.

Психопатической называют личность с крайне выраженными и одноплановыми чертами характера.

Приведем примеры наиболее часто встречающихся форм психопатических отклонений. *Возбудимые* психопаты – драчуны, жестокие, злобные люди, склонные к конфликтам и асоциальному поведению. *Эпилептоидные* психопаты описываются как чрезмерно скупые, педантичные, «вязкие», порой жестокие личности. Для *шизоидных* психопатов характерны отгороженность от людей, общая эмоциональная сухость, парадоксальность мышления, представлений, эмоций. *Истерические* психопаты требуют постоянного внимания к своей особе, признания, ради чего они способны на ложь, позерство; их главная движущая сила – тщеславие.

6. Депривация

Депривация – состояние недостаточного удовлетворения какой-либо психологической потребности («психическое голодание»).

Депривационной ситуацией называются такие обстоятельства жизни ребенка, когда отсутствует возможность удовлетворения важных психических потребностей. После опыта эмоциональной депривации ребенок будет более «закаленным», но вместе с тем и более чувствительным. Сенсорная депривация может способствовать задержке психического развития.

Виды депривации представлены в табл. П2.1.

Таблица П2.1

Виды депривации

Вид депривации	Причина депривации	Предупреждение депривации
Эмоциональная	Недостаток любви	Создание стойких положительных отношений между ребенком и его родителями, ребенок должен испытывать в семье чувство радости, должен быть уверен, что его любят безусловной любовью
Социальная	Дефицит общения	Развитие у ребенка социальных и коммуникативных умений и навыков
Сенсорная	Дефицит впечатлений и внешних воздействий	Необходимо, чтобы к детям поступали разнообразные стимулы из внешней среды (новые игрушки, развивающие игры, путешествия, экскурсии, знакомство с новыми людьми)

7. Невротические отклонения и их причины

Невротические расстройства всегда являются следствием межличностных конфликтов и психического напряжения. Возникновению неврозов способствуют специфические особенности личности (инфантилизм, психопатические черты характера, акцентуации), а также психофизическая ослабленность вследствие болезней.

По форме невроз может быть невротической реакцией (кратковременным и быстро обратимым нервно-психическим расстройством); невротическим состоянием (более продолжительным и менее обратимым); невротическим формированием характера (сопровождаться выраженными изменениями характера).

Выделяют следующие типы неврозов.

- *невроз страха*. Ребенок боится пожара, собак, болезни, смерти… Источником страха является мать, сама тревожная по характеру и боявшаяся того же в детстве;
- *неврастения* (астенический невроз) – болезненное перенапряжение психофизиологических возможностей ребенка; причина – перегрузки, ребенок не в состоянии следовать завышенным требованиям взрослых;
- *истерический невроз*. Ребенок устраивает истерики, падает на пол. Причины: противоречивые требования родителей; родители уделяют ребенку недостаточно эмоционального внимания;
- *невроз навязчивых состояний*: ребенок начинает делать все строго определенным образом, у него возникают навязчивые мысли. Причины: родители повышенно требовательны, не в меру принципиальны; в воспитании много обязательств и предписаний.

Особым видом невротических расстройств является *школьный невроз*. Он проявляется в массе симптомов: в беспричинной агрессивности, в повышенной тревожности, в боязни посещать уроки, отвечать у доски, а в целом – в нежелании ходить в школу. Причиной школьных неврозов является чаще всего нарушение значимых отношений ребенка и учителя, отношение ребенка к самому себе в системе школьного взаимодействия. Дезадаптивное поведение в данном случае вызывает страх несоответствия школьным нормам и наказания. Невротическое расстройство может возникнуть и вследствие бестактного, педагогически неграмотного высказывания учителя. Такие заболевания называют *дидактогенными*.

8. Девиантное поведение у подростков

Девиантным называют поведение, отклоняющееся от нормы. У подростков оно включает:

1) поведение, противоречащее социальным, культурным и правовым нормам: *делинквентное* (проступки) и *криминальное* (преступления); *аддиктивное*, *суицидальное*.

2) поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья (*конформистское*, *нарцистическое*, *аутистическое*, *фанатическое*).

Рассмотрим подробнее содержание различных форм девиантного поведения у подростков.

1. *Делинквентное и криминальное поведение* связано с правонарушениями, т.е. несоблюдением правил поведения, установленных законом и дру-

гими нормативными актами. По своей тяжести правонарушения делятся на проступки и преступления. Проступки – малозначительные правонарушения, которые не представляют большой общественной опасности. Преступление – опасное для общества действие или бездействие, а потому предусматривает уголовную ответственность.

Подросткам свойственны два типа криминальной мотивации: корыстная и насильственно-эгоистическая. Корыстные мотивы носят незавершенный, «детский» характер (из озорства, желания «развлечься», показать силу, ловкость и смелость, из стремления к самоутверждению). Большая часть правонарушений совершается импульсивно и носит групповой характер. Мотивация носит предметную направленность (предметы молодежной моды, радиоаппаратура, деньги и т.д.). Насильственно-эгоистическая мотивация характеризуется высокой эмоциональностью и ситуативностью. Для подростков характерна реализация потребности в самоутверждении через насилие.

Аддиктивное поведение связано с психической и физической зависимостью от эффекта вещества, занятия или взаимодействия (*addiction* – пагубная привычка, страсть). У подростка, захваченного аддикцией, есть непреодолимое желание или стойкая потребность в веществе, объекте, действии или взаимодействии, фантазии или окружении, которые вызывают психофизиологический «кайф». Со временем по мере развития аддиктивного поведения интенсивность доставляемого удовольствия снижается. По мере развития зависимости (физической или психической) возникает тенденция к увеличению доз.

Определим основные детерминанты аддиктивного поведения. Во-первых, подросток часто вовлекается в аддиктивное поведение из-за стремления к бунту. Другой причиной может быть потребность упрочить свое положение и быть принятым в среде сверстников. Так, подросток может приобрести зависимость от никотина или наркотиков, уступая влиянию группового давления, которое в подростковом возрасте является очень сильным. И, наконец, аддикции у подростков во многом способствуют средства массовой информации. Достаточно часто в рекламе такие черты взрослости, как мужественность, смелость, сексапильность, ассоциируются с курением.

Негативные личностные качества подростка, склонного к аддикции (лживость, манипулятивность, склонность винить других, безответственность, преувеличение своих достоинств), могут провоцировать процесс или быть его продуктом. Возможны переходы от одной аддикции к другой или могут иметь место несколько аддикций одновременно. Многие аддикты на-

ходят других лиц, чья аддикция становится оправданием их собственной. Такие подростки нуждаются в людях, которые дают им то, чего им не хватает, или взаимодействуют с теми, кто отражает их собственные пороки.

Проследим развитие аддиктивного поведения на примере пьянства. Характер пьянства у подростков имеет свои особенности. Подросток очень часто пьет не столько ради чувства эйфории и испытываемого при этом психологического комфорта, сколько ради любопытства, из стремления к самоутверждению. Пьянство у подростков может быть проявлением реакций оппозиции, эмансипации.

Подростки обычно пьют в компаниях сверстников. Девочки – чаще тайком, чтобы «никто не знал», или в компании старших подростков. Процесс пьянства часто является бравадой, носит характер противопоставления себя окружающим, поэтому с самого начала подростки могут употреблять большие дозы крепких напитков. Достаточно быстро развивается зависимость и формируется аддиктивное поведение.

Для подростков характерны измененные формы опьянения. Так, прием алкоголя вместо чувства эйфории и физической успокоенности вызывает злобность, агрессивность; двигательную расторможенность, непрогнозируемое поведение. Таким образом очевидно, что алкогольное опьянение у подростков с большой вероятностью может сопровождаться противоправными поступками или суицидальным поведением.

Суицидальное поведение предполагает склонность к осознанному лишению себя жизни. У подростков суицидальные действия чаще имеют демонстративный характер и нередко могут носить черты суицидального «шантажа». Встречаются также суицидальные действия на фоне острой аффективной реакции, которая развивается по механизму «короткого замыкания», когда малозначительный повод играет роль «последней капли». Однако, как отмечает В.М. Кондрашенко, в подростковом возрасте чаще всего речь идет не о «покушении на самоубийство», а о применении суицидальной техники для достижения той или иной цели.

2. Конформистское поведение возникает в том случае, если подросток подвержен влиянию преобладающего в группе мнения, отношения, действия и восприятия. Такой подросток, как правило, не имеет собственных убеждений либо не может их отстоять, склонен к зависимости и подчинению. Вследствие этого он вынужден «идти вместе с группой», т. е. действовать так же, как действует большинство.

Нарцистическое поведение предполагает чрезмерную любовь к себе, самолюбование, преувеличенное ощущение собственной значимости, тен-

денцию к переоценке собственных достоинств, преувеличенную потребность во внимании и восторге, сосредоточенность на фантазиях об успехе, власти, идеальной любви в сочетании с неадекватными реакциями на критику окружающих.

Аутистическое поведение характеризуется замкнутостью, отсутствием готовности к социальным контактам или интереса к другим, серьезными коммуникативными нарушениями, неспособностью устанавливать нормальные отношения. При этом подросток погружается в мир собственных фантазий и мечтаний, желаний и надежд, его внутреннее состояние не согласуется с действительностью.

Фанатическое поведение связано с увлечениями подростков, с наличием массовых кумиров. Зачастую в подростковом возрасте интерес, случайный или устойчивый, приобретает для подростка сверхценный характер. Подобные интересы быстро угасают, однако при отсутствии каких-либо сильных конкурирующих мотивов и поддержке группы сверстников они могут приобрести характер длительного сверхценного увлечения.

Пристрастие к музыке обычно определяется существующей в школе, компании сверстников модой на те или иные музыкальные направления. Кроме того, интерес, а иногда даже страсть к определенным музыкальным стилям связан с особенностями эмоциональной жизни подростка, с потребностью в эмоциональном насыщении, в соответствующем музыкальном резонансе. В этом случае ритм музыки как бы является ответом на мучающие подростка вопросы. Любимый исполнитель становится для подростка кумиром, образцом для подражания, иногда даже объектом любовного увлечения.

Иногда фанатическое поведение подростков приобретает агрессивный характер (как правило, это характерно для футбольных фанатов). Такое поведение можно объяснить с точки зрения весьма выраженного у подростков конформизма и их подверженности эмоциональному заражению.

Приложение 3

Материалы для обсуждения на семинарских занятиях

Факторы риска в период беременности:

- *некоторые болезни* (полиомиелит, оспа, краснуха, венерические заболевания);
- *наркотики* (в том числе – кофе, пиво);
- *алкоголь (*даже умеренное потребление алкоголя приводит к нарушениям сердечной деятельности и дыхания плода; прием 50 г алкоголя в день способствует лицевым уродствам);
- *никотин* (повышается риск выкидыша; дети чаще болеют пневмонией и бронхитом; для них характерна ущербность в физическом, эмоциональном, умственном плане);
- *лекарства*; к примеру, тетрациклин разрушает кости и зубы ребенка; сердечные препараты и транквилизаторы способствуют нарушениям поведения; аспирин в больших дозах вызывает кровотечения и хуже выводится из организма плода, чем из организма матери;
- *химические вещества и радиация* (повреждаются хромосомы, наблюдается патология выработки спермы).

Рефлексы новорожденного

Рефлекс Бабинского. При проведении рукояткой молоточка вдоль наружного края стопы пальцы на руке ребенка веерообразно расходятся.

Рефлекс Бабкина. Когда ребенку надавливают на ладонь, он поворачивает головку и открывает рот.

Хватательный рефлекс. Некоторые новорожденные могут удерживать в каждой руке вес до 900 г, рефлекс исчезает после 0,5 года.

Рефлекс Моро. Разведение в стороны рук и ног и сведение их в исходное положение в ответ на громкий звук.

Поисковый рефлекс. При поглаживании щечки – поворот головки в сторону прикосновения. Одно из средств, при помощи которых ребенок определяет местоположение пищи.

Плавательный рефлекс. Хорошо координированные плавательные движения, когда ребенка кладут на живот.

Рефлекс ходьбы. При касании пола голыми ногами – движения, напоминающие ходьбу.

Сосательный рефлекс.

Тонический шейный рефлекс («поза фехтовальщика»). Ребенок лежит на спине, головка повернута в сторону, оба кулачка сжаты. Ручка и ножка на этой же стороне тела выпрямлены, на противоположной – сжаты.

Рефлекс отдергивания. Отдергивание ног при щекотании подошвы.

Развитие восприятия в первый год жизни (шкала Ширли)

0 – 1 *мес.* Звуко-зрительно-двигательные связи, обнаруживаемые в повороте головы и глаз на звуки.

1 *мес.* Распознает многие звуки речи.

2 *мес.* Обладает двухцветным зрением. Начинает реагировать на объект в целом, а не на отдельные его фрагменты.

3 *мес.* Обладает бинокулярным и периферическим зрением. Отличает живое лицо матери от фотографии. Слышит и имитирует низкие и высокие звуки.

4 *мес.* Связывает голос матери с ее лицом и звуки с их источниками. Отличает голоса матери и отца от голосов незнакомых людей. Различает предметы в вертикальном и наклонном направлении. Различает плоскостные и объемные изображения.

5 – 6 *мес.* Различает помимо вертикального и другие положения предметов (отличает предметы «вверх ногами» от наклонных).

6 *мес.* Отличает лицо матери от лиц незнакомых людей. Способен воспринимать постоянство размера объектов.

6,5 *мес.* Активизируются зрительные и двигательные системы ребенка, облегчая начинающему ползать малышу восприятие глубины.

8 – 10 *мес.* Способен воспринимать постоянство формы объектов.

10 – 12 *мес.* Опознает предметы, прикасаясь к ним, но не рассматривая. Умеет различать на ощупь знакомые и незнакомые предметы.

Эмоциональное развитие младенца

- Положительные эмоции формируются раньше, чем отрицательные. Это говорит о том, что ребенку легче контролировать положительные эмоции, ему легче управлять собой, когда он испытывает полный комфорт и воздействие положительных стимулов. К 7 месяцам ребенок умеет определить, что испытывает взрослый – счастье или страх. В 9 месяцев дети могут проявлять такие эмоции, как интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх.

- Наиболее важными из всех чувств, которые формируются у младенца, являются чувства безопасности и доверия к окружающему миру – к людям и всевозможным предметам и явлениям. От того, в каких условиях происходит этот процесс, успешен он или неудачен, зависит дальнейшее становление личности ребенка, поскольку указанные свойства составляют основу детского самопонимания и самочувствия.
- Формирование чувства доверия и безопасности тем успешнее, чем доброжелательнее и внимательнее относятся к новорожденному взрослые. Если ребенок не ощущает чуткости и любви со стороны окружающих, то у него возникает недоверчивое отношение к миру, а, возможно, и ощущение страха, которое может оставаться на всю жизнь.
- «Генетическая солидарность» (психоанализ): если мать страдала от каких-либо событий в семье, которые произошли, когда ребенок был зародышем в материнской утробе, и ей не с кем было об этом поговорить, то эти события способны вызвать у еще не родившегося ребенка невроз. Этот ребенок будет своим телом выговаривать страдания, которые убила в себе его мать.

Особенности общения со взрослым в младенческом возрасте

- Отцы общаются с малышами совсем не так, как матери. Мать обычно берет ребенка на руки для переодевания и кормления, а отцы берут детей на руки, чтобы поиграть или успокоить. Отцы играют с детьми в более эмоциональные игры, матери же предпочитают спокойные, типа «пряток». Когда малышам предоставляется возможность выбирать партнера по играм, они, как правило, предпочитают отца.
- Можно выделить три фазы формирования детской привязанности:
  - малыш ищет близости с любым человеком;
  - учится отличать знакомых людей от незнакомых;
  - чувство привязанности возникает к тем людям, которые особо значимы для малыша, с которыми он устанавливает доверительные отношения.

Ранний возраст. Роль среды и наследственности в развитии двигательных навыков

Мак Гроу изучал малышей-близнецов Джонни и Джимми. Он долго занимался с Джонни по специальной программе, стремясь развить у малыша различные двигательные навыки. Джонни учили ползать, хвататься руками за стулья, стол, кроватку, передвигать ножками, как при ходьбе. Он

старательно выполнял все, но двигательных навыков, которые он мог задействовать самостоятельно, у него сформировалось ровно столько же, сколько у брата, который все эти месяцы жил спокойно, без утомительных тренировок. Оба брата пошли без посторонней помощи одновременно.

Затем Джонни учили застегивать и расстегивать пуговицы. Соответствующие навыки сформировались у него раньше, чем у брата. Но когда через небольшой промежуток времени (5 – 8 дней) Джимми сам научился проделывать эти несложные операции, то получалось у него ничуть не хуже, чем у «умного» Джонни.

Джонни стали обучать езде на трехколесном велосипеде раньше, чем Джимми, когда его организм еще не настолько развился, чтобы выполнять достаточно сложные движения руками, ногами, туловищем. Джимми освоил все премудрости управления велосипедом немного позже, но на 1 – 2 недели быстрее.

Кризис трех лет. Ситуация «Антон и бабушка, или о том, как не поладили пряник и апельсин» (В. Леви)

За обеденным столом Антон и бабушка. Антон задумчиво грызет пряник.
Бабушка *(ласково, заботливо)*. Антоша, оставь пряник, он черствый. На, съешь лучше апельсин. Смотри, какой красивый! Я тебе очищу…
Антон *(вяло)*. Не хочу апельсин.
Бабушка *(убежденно)* Антон, апельсины надо есть! В них витамин це.
Антон *(убежденно)* Не хочу витамин це.
Бабушка. Но почему же, Антон? Ведь это полезно.
Антон *(проникновенно):* А я не хочу полезно.
Бабушка *(категорически)*. Надо слушаться!
Антон *(с печальной усмешкой)* А я не буду.
Бабушка *(возмущенно обращаясь в пространство)*. Вот и говори с ним. Избаловали детей. Антон, как тебе не стыдно?!
Антон *(примирительно)*. Иди ты знаешь куда.

Игры дошкольников

1. *Неигровое поведение.* Ребенок не играет, но занят чем-то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес.

2. *Игра-наблюдение.* Ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, советует, но сам редко вступает в игру.

3. *Игра в одиночестве.* Ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми.

4. Параллельная игра. Ребенок играет один, но в непосредственной близости от играющих детей.

5. Связанная игра. Ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но сам поступает, как ему хочется.

6. Совместная игра. Ребенок играет совместно с другими детьми, подчиняясь правилам игры.

Эйдетизм воображения дошкольника

У четырехлетней Лины есть воображаемая подружка Лиза. Девочка беседует с ней, играет, делится игрушками и даже едой.

Однажды мать Лины, намереваясь перейти с девочкой улицу, нечаянно «забыла» Лизу на углу тротуара. Лина, заметив это, закричала: «Мама, ведь Лиза осталась совсем одна! Она попадет под машину!». Прохожие, услышав крик девочки, удивились «жестокости» матери. Лине с матерью пришлось вернуться, «взять» Лизу и вместе с ней перейти улицу.

Особенности предметной деятельности дошкольников

В Швеции провели следующий эксперимент: набрали две группы – группу девочек и группу мальчиков и дали им одинаковые наборы конструкторов. Девочки продемонстрировали стремление строить города, а мальчики – те же города разрушать. И никогда девочки не помогали мальчикам разрушать.

Проявления центрации у дошкольников

Мать пятилетнего мальчика рассказывает: «Во время еды Миша ведет себя странно. Вчера, когда я за обедом дала ему крекер и немного сока, он потребовал порезать крекер на мелкие кусочки, а вместо чашки дать ему высокий стакан. Сегодня мне пришлось порезать бутерброды пополам, иначе он хныкал и отказывался есть».

Познавательный эгоцентризм дошкольников

Ж. Пиаже спрашивал ребенка дошкольного возраста: «У тебя есть братья?» – «Да, Артур», – отвечал мальчик. – «А у него есть брат?». – «Нет». – «А сколько у вас братьев в семье?». – «Двое». – « А у тебя есть брат?». – «Один». – «А он имеет братьев?». – «Нет». – «Ты его брат?». – «Да». – «Тогда у него есть брат?». – «Нет».

Кризис 6 – 7 лет

Что случилось с Аланом
(стихотворение в прозе Р. Мукорджи)

Ему всегда хотелось рассказать что-нибудь интересное.
Но никто его не понимал.
Ему нравилось объяснять другим, что он видел и чувствовал.
Но никому не было до него дела.
И он начал рисовать…

Иногда он что-то рисовал, но это «что-то» не было чем-то конкретным.
Ему хотелось выразить свое «что-то» в камне или написать его на небе.
Он любил лежать на траве и смотреть на небо…
И было на всем белом свете только он, голубое небо и «что-то» в его душе, о чем хотелось поведать миру.

Однажды его желание исполнилось – он нарисовал свое «что-то».
Это был прекрасный рисунок!
Он хранил его под подушкой и не показывал никому…
Каждый вечер он любовался своим рисунком, размышляя над ним.
И даже в темноте, когда мальчик ложился спать, а вокруг него ничего не было видно, его нарисованное «что-то» стояло у него перед глазами…
Он не расставался в мыслях со своим рисунком ни дома, ни на улице, ни в гостях.

Он любил свое единственное, как ему казалось, самое прекрасное творение.
Когда он пошел в первый класс, то взял с собой и рисунок. Но не для того, чтобы показать его ребятам.
Он хотел, чтобы его «что-то» всегда было рядом, как верный друг.

Алан сел за парту – квадратную и коричневую. Такую же квадратную и коричневую, как и у других ребят.
И вдруг подумал: «Почему они все квадратные и коричневые? А почему нет красных?»
Дома в его комнате было много красного и коричневого цвета.

В какой-то момент классная комната показалась ему тесной – ее границы были замкнутыми и жесткими. Ему ужасно не нравилось подолгу держать карандаш и мел в одеревеневшей от напряжения руке.
Он ненавидел подставку для ног, тоже одеревеневших…
И учительницу, которая все учила, учила…

Потом надо было научиться писать цифры. Но разве они похожи
на его «что-то»?
С буквами и то было интереснее: из них можно было сложить это «что-то».
А цифры он ненавидел.

Подошла учительница. Она сказала, что надо носить галстук, как делают все другие мальчики.
Он признался, что не любит галстуков, но она сказала, что это не важно.
Затем он начал рисовать: закрасил весь листок желтым цветом – таким ему представилось это утро…
Это были его чувства. И это было прекрасно!

Подошла учительница, посмотрела на рисунок и рассмеялась:
«Что это? – спросила она. – Почему ты не нарисовал что-нибудь похожее на рисунок Кена? Разве не красивая у него получилась ракета?»
И это все, о чем она спросила…

Мама купила ему галстук. На уроках рисования он рисует самолеты,
ракеты, как все остальные мальчики в классе.
Свой первый рисунок Алан выбросил…

Теперь, когда он лежит на траве и смотрит в небо, оно по-прежнему кажется ему голубым и огромным, больше, чем что-либо другое на свете…
Но это не его «что-то»…

Однажды ему показалось, что в его душе поселилось нечто квадратное
и коричневое, а руки его стали совсем деревянные…
И он – такой же, как все…
И то внутри него, что еще недавно не давало ему покоя и рвалось наружу,
о чем он хотел рассказать всем на свете, больше не искало выхода…
Оно успокоилось, перестало теснить его грудь…
Оно было раздавлено…

Особенности познавательного развития младших школьников

- На одном уроке в первом классе учитель совершает до 15 – 17 переходов от одного вида занятий к другим. Без такого разнообразия управлять вниманием детей данного возраста во время урока невозможно.
- В первые годы обучения в школе способность запоминать более развита у девочек, чем у мальчиков, вследствие их более быстрого развития. Следовательно, количество повторений у мальчиков должно быть больше.
- У детей младшего школьного возраста уровень развития свойств произвольного внимания связан с развитием интеллекта. Чем выше уровень развития свойств произвольного внимания, тем выше способность к оперированию арифметическим материалом и способность к логическому мышлению при оперировании предметами.
- Если у младшего школьника слабо развита способность действовать в уме, то он стремится уйти от обсуждения моральных проблем.
- Если у ребенка существует моральная проблема, сходная с той, что предложена ему для анализа и решения (например, конфликтные отношения с мамой), у него может наблюдаться «блокирование» развитых интеллектуальных способностей. Ребенок в этой ситуации отождествляет себя с «героем» истории, и эмоциональные переживания не дают ему возможности взглянуть на нее глазами стороннего наблюдателя.

Нравственное развитие в младшем школьном возрасте (по Ф. Дольто)

В Японии учитель подвергает восьмилетних мальчиков тяжелейшему испытанию: перед всем классом наказывает одного из первых учеников за провинность, которой он не совершал: «Ты украл у меня из кармана деньги» или «Ты жульничал». После наказания он дает объяснение «судебной ошибке»: «Знай, что лучший из учителей, лучший из отцов может быть несправедливым. Ты должен научиться переносить несправедливость мира, оставаясь при этом справедливым человеком». Второй смысл этого наказания в том, чтобы отказаться от обожествления, от культа второго отца, безупречного героя. *Восхищение всегда бывает временным. И разве не преодоленные печали облагораживают динамику сюжета: от желания – к любви?*

Нравственное развитие (теория Л. Кольберга)

Жена Хайнца умирала от рака. Спасти ее мог только дефицитный препарат, однако аптекарь, затрачивавший на его приготовление 200 долларов, не согласился продать его дешевле, чем за 2000 долларов. Хайнц смог собрать только 1000 долларов. Аптекарь не согласился продать Хайнцу лекарство за эту цену даже при условии, что тот со временем уплатит всю требуемую сумму. И тогда Хайнц украл спасительное лекарство.

Должен ли он был так поступить?

На основании анализа ответов детей на данный вопрос Л. Кольберг выделяет три уровня нравственного развития.

1. *Предконвенциональный уровень* (с 4 до 10 лет): поступки определяются внешними обстоятельствами, и точка зрения других людей в расчет не принимается.

Стадия 1. Логика рассуждений ребенка: «Я должен делать то, что обещал, иначе накажут». Суждение о поступке выносится в зависимости от вознаграждения или наказания, которое за этим последует.

Стадия 2. «Раз ты мне оцарапал спину, то и я тебе оцарапаю». Суждение о поступке выносится в зависимости от той пользы, которую из него можно извлечь для себя.

2. *Конвенциональный уровень* (10 – 13 лет): человек придерживается условной роли, ориентируясь на принципы других людей.

Стадия 3. «Я хочу делать то, что приятно другим». Суждение о поступке выносится в зависимости от того, получит ли поступок одобрение или нет.

Стадия 4. «Я обязан соблюдать закон». Суждение о поступке выносится в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанным ею законами.

3. *Постконвенциональный уровень* (с 13 лет): человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности.

Стадия 5. «Я должен исполнять законы, так как их установило общество». Оправдание поступка основывается на уважении демократически принятого решения или вообще на уважении прав человека.

Стадия 6. «Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы они поступали с тобой». Поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью независимо от мнения других людей.

Сотрудница Лоренца Кольберга Кэрол Гиллиган упрекала его в том, что он предложил систему «мужских» нравственных ценностей. К. Гиллиган исправила эту досадную ошибку, предложив *женскую концепцию нравственности*. Согласно ей развитие нравственности у женщин проходит три уровня, между которыми есть переходные стадии.

Уровень 1: самоозабоченность. Женщину занимают только те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ее существование. На первой переходной стадии эгоизм начинает сменяться тенденцией к самоотречению.

Уровень 2: самопожертвование. Социальные нормы (к примеру, роль «хорошей матери») заставляют ее переходить к удовлетворению собственных желаний лишь после удовлетворения потребностей других. На второй переходной стадии женщина поднимается с уровня самопожертвования на уровень самоуважения, начиная все больше принимать в расчет собственные потребности.

Уровень 3: самоуважение. Женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни.

Особенности подросткового возраста (по Ф. Дольто)

Подростковый возраст – мутационная фаза, фаза преобразования («ни Богу свечка, ни черту кочерга»).

Для того чтобы понять незащищенность и ранимость подростка, *представим себе раков и лангустов, меняющих панцирь*: в такой момент они прячутся в расщелины скал на время, нужное для образования нового панциря, который сможет их защитить. Но если в этот момент, когда они так уязвимы, на них кто-то нападает и ранит их, *рана эта сохранится навсегда, и панцирь лишь скроет шрамы, но не вылечит раны*.

В этот период крайней ранимости подростки защищаются от всего мира либо депрессией, либо негативизмом, который еще более усиливает их слабость.

Это хрупкий возраст, но в то же время замечательный, поскольку подросток реагирует на все хорошее, что для него делается. Правда, подростки не демонстрируют эту реакцию сразу. Старайтесь поднять детей в их собственных глазах, продолжайте делать это, даже если кажется, что вы «ломитесь в закрытую дверь». Надо уметь терпеть неудачу, имея в виду следующее соображение: как взрослый человек я потерпел неудачу, но то, что я сказал, поможет им и поддержит их.

Очень часто школьные неуспехи – признак глубокого душевного разлада самого подростка, связанного с тем, каковы его отношения с родителями. Чувство уверенности, которое ребенок получает в семье, – одна из лучших гарантий школьных успехов.

Знакомые люди не самого близкого круга играют очень важную роль в воспитании подростка. С одной стороны, они не обязаны его воспитывать, а с другой, – могут оказать благоприятное воздействие в период ускоренного развития, укрепить веру в себя, помочь обрести мужество в преодолении своих слабостей или, наоборот, могут лишить мужества и вогнать в депрессию.

Трудности подростков и родителей, связанные с возрастными изменениями

- Физиологические изменения. Подростки с трудом привыкают к внешним изменениям тела, не известным им ранее проявлениям сексуальности. В эти же годы родители становятся менее привлекательными вследствие увядания. Типичные для матери чувства: «С некоторых пор у меня появилась ревность и желание соперничества. Я как будто соревнуюсь с нею, только наше движение идет в разные стороны: она наливается соком, а я увядаю».
- Кризис родительских чувств (стремление родителей навязать свои мнения, мысли).
- Конфликт по поводу ценностных ориентаций. Многолетний жизненный опыт родителей сталкивается с идеализмом и импульсивностью подростков.

Приложение 4

Этапы отношений между детьми и родителями

Характер отношений	Возраст ребенка
Синхронность в формировании отношений между детьми и родителями Родители и новорожденный начинают «настраиваться» на сигналы друг друга (улыбка, звуки, мимика), Взаимное расширение репертуара сигналов приводит к усложнению ответных реакций с обеих сторон	0 – 1 месяц (новорожденный)
Взаимная привязанность детей и родителей. В первые месяцы жизни малыш упорно ищет близости. В 3 – 6 месяцев он начинает отличать знакомых людей от незнакомых. После 0,5 года ребенок привязывается к определенным людям из его окружения, обычно к отцу или матери, или к обоим сразу. Дети не хотят расставаться с родителями, когда те намереваются уйти, и жмутся к ним при появлении посторонних	0 – 1 год (младенчество)
Взаимозависимость детей и родителей. Дети продолжают проявлять признаки привязанности и зависимости (цепляются за мать, требуют, чтобы она всегда была рядом). Даже если мама неподалеку, они периодически возвращаются к ней, чтобы убедиться: их «зона безопасности» на месте	1 – 3 года («ходячее детство»)
Отношения партнерства. Дети начинают искать внимания и одобрения родителей. С установлением дистанции между родителями и детьми их отношения меньше ориентируются на непосредственное общение друг с другом и все чаще сводятся к координации планов, организации совместных действий, строятся на взаимном согласии	3 – 6 лет (дошкольный возраст)
Взаимное отдаление детей и родителей. Дружба детей со сверстниками того же пола. Школьники, нуждающиеся в эмоциональной защите со стороны сверстников, ослабляют связи с родителями, ослабевает интенсивность общения с ними. Формируются группировки (преимущественно однополые)	6 – 12 лет (младший школьный возраст)
Индивидуализация подростков. Формирование компании сверстников. Подростки стремятся к полной самостоятельности и независимости от мнения родителей. Они включаются в большие группы сверстников (подростковые компании). Формирование компаний создает для подростков возможность перейти от однополых групп, характерных для детей младшего и среднего возраста, к разнополым	13 – 18 лет (подростковый возраст)

Психическое развитие в зрелом возрасте. Самоактуализация

Поиск свободы – это единственная побуждающая сила, которую я знаю. Это свобода улететь внезапно в бесконечность, которая где-то там. Это свобода умереть, исчезнуть навсегда, это свобода быть подобным пламени свечи, которая останется неугасимой потому, что никогда не считает себя чем-то большим, чем есть на самом деле, – всего лишь свечой.

К. Кастанеда. «Искусство сновидения»

… целостность личности определяется не степенью ее совершенства, а степенью ее интегрированности и полноты.

Никакие внешние усилия не будут успешны, пока наши внутренние ресурсы остаются ущербными.

Р.А. Джонсон. «Он. Глубинные аспекты мужской психологии»

Мы творим свой характер, когда следуем своему высшему чувству правильного, когда верим в идеалы, не будучи уверенными, что они оправдают наши надежды.

Р. Бах. «Единственная»

… гениальность есть не что иное, как полное осуществление идеи человека, то есть то, чем должен быть человек и чем он принципиально в состоянии стать. Гениальность – это высшая нравственность, а потому это долг каждого.

О. Вейнингер. «Пол и характер»

Приложение 5

Рейтинговая система оценки знаний студентов

В соответствии с точным смыслом английского первоисточника под **рейтингом** понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию». Значение термина «рейтинг» раскрывается в «Большом словаре иностранных слов» (М.: Центрполиграф, 2001):

1. Индивидуальный числовой показатель квалификационной оценки достижений спортсмена в каком-либо виде спорта.

2. Индивидуальный показатель оценки текущей популярности какого-либо лица, организации, группы.

Важной особенностью рейтинга является достаточно высокая степень объективности метода. Четкость и строгость, не оставляющая места для эмоций, предвзятости, снискали рейтингу как индивидуальному числовому показателю достижений человека заслуженную популярность в разных сферах его деятельности. Рейтинговая система может быть определена как особый тип проверки, при которой используются традиционные виды контроля (текущий, тематический, итоговый), традиционные его формы (проверка домашних заданий, коллоквиумы, тестирование, зачеты, экзамены, индивидуальные задания), традиционные способы (письменный устный, практический).

Отличительными свойствами рейтинговой системы являются следующие: непрерывный и тотальный характер проверки; проверка проводится по четким правилам, заранее согласованным со студентами; по результатам проверки проводится ранжирование студентов путем присвоения каждому из них рейтинга; при определении рейтинга в большей степени, чем обычно, используются математические и статистические методы. По рейтинговой системе устанавливается четкая система учета выполненной каждым студентом работы. Этот учет должен вестись преподавателем и в любой момент может быть представлен студенту.

При работе по **модульно-рейтинговой системе** учебная дисциплина разделяется на крупные блоки (модули), каждый из которых содержит завершенные разделы изучаемого курса. Изучение курса идет поэтапно. В этом учебно-методическом комплексе весь учебный материал разделен на три блока. По завершении изучения каждого из них будет проведен кон-

троль усвоения знаний. Кроме этого учитываются посещаемость, активность студентов в процессе семинарских занятий. Повышению рейтинга студента способствуют подготовка сообщений, выполнение творческих заданий, участие в научных конференциях.

В суммарный рейтинговый показатель входят:

1. Активная работа на лекции 2 · 9 = 18 баллов
2. Активная работа на семинарских занятиях 2 · 8 = 16 баллов
3. Сообщение на семинарских занятиях 10 баллов
4. Аннотирование научных статей (см. список литературы к практическим занятиям) 8 баллов
5. Контрольная работа по модулю 10 баллов
6. Оценка заданий домашнего практикума (см. задачи и упражнения по возрастной психологии) 5 · 6 = 30 баллов

Минимальное количество баллов для допуска к зачету – 90

СОДЕРЖАНИЕ

Учебное издание

АНДРЕЕВА Ирина Николаевна
ОСТАПЧУК Светлана Владимировна

ОБЩАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-21 03 01 «История»

Редактор *Г.А. Тарасова*

Дизайн обложки *В.А. Виноградовой*

Подписано в печать 30.06.2010. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 16,24. Уч.-изд. л. 15,63. Тираж 50 экз. Заказ 1234.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

ЛИ № 02330/0548568 от 26.06.2009 ЛП № 02330/0494256 от 27.05.2009

Ул. Блохина, 29, 211440 г. Новополоцк.